DOCUMENT RESUME

ED 403 759 FL 024 382

AUTHOR	Perron, Denise
TITLE	Didactique de la comprehension orale et sensibilisation aux langue etrangere. Tomes 1 et 2. Publications B-203 et 204. (The Teaching of Listening and 204. (The Teaching of Listening Comprehension and Sensitization to Varieties of Oral Spanish: Experiment in Foreign Language Teaching. Volumes 1 and 2). Publications B-203 and 204.
INSTITUTION	Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Language Planning.
REPORT NO	ISBN-2-89219-256-0; ISBN-2-89219-257-9
PUB DATE	96
NOTE	439p.
PUB TYPE	Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Tests/Evaluation Instruments (160)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC18 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Auditory Discrimination; Classroom Techniques; Course Content; Foreign Countries; Higher Education; Instructional Materials; Language Attitudes; Language Tests; *Language Variation; *Listening Comprehension; *Oral Language; Research Methodology; Second Language Instruction; *Second Languages; *Spanish; Verbal Tests
IDENTIFIERS	Quebec

ABSTRACT

A study, presented here in two volumes and entirely in French, investigated the usefulness of introducing different varieties of Spanish in the classroom to improve listening comprehension skills, and the capacity of students to understand language variations. The experiment was conducted during two quarters at the University of Laval (Quebec), within four Spanish classes. The two experimental groups contained 17 and 21 students; control groups contained 16 and 22 students. Experimental groups were exposed to Spanish language varieties during classroom instruction, and the control groups were exposed to standard usage only. Results indicated definitively that the experimental groups showed broader comprehension skills, with attitudes toward Spanish language learning remaining positive. The first volume of the study describes the research methodology (hypothesis, theoretical framework, procedures, results, conclusions), and the second volume is devoted to the pedagogical material and measurement instruments used, and to the varied analyses performed on results. Contains an extensive bibliography. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ciral
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
irlp
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

ED 403 759

Didactique de la compréhension orale et sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale

Expérience d'enseignement en langue étrangère

(TOME 1)

Denise Perron

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Denise Desbarats
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Publication B-203

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

FL024382
BEST COPY AVAILABLE

1996

Didactique de la compréhension orale et sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale

Expérience d'enseignement en langue étrangère

(TOME 1)

Denise Perron

B-203

1996
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

Données de catalogage avant publication (Canada)

Perron, Denise

Didactique de la compréhension orale et sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale: expérience d'enseignement en langue étrangère

(Publication B ; 203, 204)
Présenté à l'origine comme thèse (de doctorat de l'auteur -- Université Laval), 1992 sous le titre: Sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale et compréhension orale.
Comprend des réf. bibliogr.
Comprend un résumé en anglais.

ISBN 2-89219-256-0 (v. 1) ISBN 2-89219-257-9 (v. 2)

1. Espagnol (Langue) - Étude et enseignement. 2. Espagnol (Langue) - Étude et enseignement - Allophones. 3. Espagnol (Langue) - Variation. 4. Langage et langues - Étude et enseignement - Cas, Études de. 5. Langue seconde - Acquisition - Cas, Études de. I. Centre international de recherche en aménagement linguistique. II. Titre. III. Titre: Sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale et compréhension orale. IV. Collection : Publication B (Centre international de recherche en aménagement linguistique) ; 203, 204.

PC4066.P47 1996 468.3 '4 C96-941375-0

Cette publication a été rendue possible grâce à l'appui financier de la Faculté des lettres de l'Université Laval en 1992.

JE REMERCIE L'UNIVERSITÉ LAVAL DE M'AVOIR PERMIS DE TERMINER LA RÉDACTION DE CE LIVRE EN M'OCTROYANT UNE BOURSE DE PERFECTIONNEMENT.

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 4e trimestre 1996
ISBN: 2-89219-256-0

À Monsieur Lorne Laforge

Résumé / Abstract

Quelle(s) variété(s) d'une langue étrangère doit-on enseigner? Telle est la question à laquelle nous avons essayé de répondre lors de notre recherche sur l'enseignement de la compréhension orale et des variétés de l'espagnol oral.

Cet ouvrage se veut un outil pédagogique essentiel pour tout (futur) didacticien, (futur) chercheur ou (futur) professeur de langues secondes ou étrangères et nous l'avons rédigé de telle sorte qu'il soit compréhensible à tout lecteur, sans en altérer pour autant le contenu scientifique. Ainsi, dans le premier volume, nous décrivons l'expérimentation (problématique, hypothèses, cadre théorique, expérimentation, etc.) alors que dans le second, nous présentons le matériel pédagogique, les instruments de mesure utilisés ainsi que les différentes analyses que nous avons réalisées.

L'objectif de cette recherche est double: d'abord, montrer qu'il est pertinent d'introduire certaines variétés de la langue espagnole orale, sous forme d'exercices de sensibilisation, pour améliorer la compréhension orale de l'apprenant de niveau deux (débutant-intermédiaire); ensuite, qu'il est possible de sensibiliser cet apprenant à certaines variétés de la langue espagnole orale sans modifier ses attitudes ni sa motivation positives envers cette langue et son apprentissage.

Nous avons réalisé cette expérience d'enseignement en tenant compte des bases théoriques élargies de l'approche communicative et des recherches récentes en didactique des langues, en sociolinguistique et en psychologie sociale. Nous avons élaboré un matériel pédagogique, puis nous avons établi une démarche pédagogique sous forme d'activité cognitive de type résolution de problèmes. Nous avons ensuite choisi au hasard deux groupes d'adultes: un groupe de contrôle et un groupe expérimental. Nous avons soumis chaque groupe à des tests, avant et après l'intervention pédagogique, afin d'obtenir des mesures comparatives rigoureuses.

Les résultats obtenus sont concluants. Après les exercices de sensibilisation, l'apprenant unilectal en langue

espagnole devient plurilectal dans sa compréhension orale et conserve ses attitudes et sa motivation positives envers la langue espagnole et son apprentissage.

◆ ◆ ◆ ◆ ◆

Which foreign language variety (or varieties) should we teach? We tried to answer this question in this research which concerns the teaching of aural comprehension and the varieties of spoken Spanish to beginner-intermediate students (level two).

Since these books are an essential reference work for any (future) applied linguist, (future) researcher or (future) language teacher, we tried to write this research so that our readers could easily understand our purpose while maintaining a scientific style. While in the first book, we describe the research experimentation (hypothesis, theoretical frame work, procedures, conclusion, etc.) in the second one, we present the pedagogical material and the measuring instruments used, and all the different analysis that we did.

For this research project, we established two main objectives. First, we wished to demonstrate the pertinence of introducing some varieties of spoken Spanish, as awareness exercises, to improve second level student's aural comprehension. Secondly, we wanted to prove that it is possible to expose these students to the variabilities of spoken Spanish without negatively interfering with their learning attitudes and motivations towards the Spanish language and culture.

This Spanish teaching experiment was based on communicative approach theories and on some recent papers in aural comprehension, sociolinguistics and social psychology. We first organized the pedagogical material; then we established the pedagogical procedure as a cognitive activity of the problem solving type. We randomly selected two groups of adult students: a control group and an experimental group. We tested each group, before and after the pedagogical intervention, to ensure rigorous and comparative measures.

The results were positively conclusive. After being submitted to the awareness exercises, the unilectal student in Spanish became plurilectal in his aural comprehension and his attitudes and motivations towards the learning of this language remained positive.

Avant-propos

On ne peut réaliser seul(e) un travail de cette envergure. Cette recherche m'a donné l'occasion de côtoyer et de connaître des personnes dont la compétence a été fort appréciée. La gentillesse, la patience et la disponibilité, jointes à la bonne humeur, sont quelques unes des qualités qui caractérisent ces personnes.

Je voudrais prendre le temps de remercier mon directeur, M. **LORNE LAFORGE**, *pour ses judicieux conseils mais plus particulièrement pour la confiance et l'appui qu'il m'a témoignés lors de ces années de travail et de doute.*

Je remercie également M. **GERARDO ALVAREZ** *pour ses critiques et ses commentaires constructifs lors de ces deux dernières années ainsi que pour tout le temps qu'il m'a alloué, au Québec comme au Chili.*

J'ai eu le plaisir et la chance de travailler dans une atmosphère de respect mutuel qui n'a fait qu'accroître mon estime pour ces deux professeurs, modèles de rigueur et d'humanité pour celui ou celle qui cherche à s'améliorer.

De plus, je voudrais remercier le directeur actuel de l'École des langues vivantes de l'Université Laval, M. **FERNAO PERESTRELO**, *ainsi que celui qui occupait ce poste lorsque j'ai commencé ce projet, M.* **JEAN-GUY LEBEL**, *pour m'avoir facilité l'accès aux salles de cours afin que je puisse réaliser mon expérience.*

Je ne mentionnerai que les noms des autres personnes auxquelles j'ai fait allusion en début de texte. Il me serait aisé d'épiloguer sur les nombreuses raisons de ma gratitude envers ces personnes, mais l'espace me manque. Cette simple énumération, par ordre alphabétique, vise donc à exprimer ma gratitude et ne correspond pas à l'importance respective de leur contribution:

M. **VIDYA BHUSHAM**, *M.* **ROGER CHAMBERLAND**, *Mme* **DENISE DESHAIES**, *Mme* **JOSIANE F. HAMERS**, *M.* **MICHAEL MEPHAM**, *M.* **JACQUES PLANTE**, *M.* **ANTONIEN TREMBLAY**, *Mme* **DIANE VINCENT.**

Je voudrais également mentionner les nombreux Hispanophones qui ont participé aux enregistrements ou qui m'ont servi de juges, les étudiants qui m'ont servi de sujets d'expérience, ainsi que tous ceux et celles dont je ne parle pas et à qui je présente mes excuses.

Je voudrais aussi prendre le temps d'exprimer ma gratitude et toute mon affection à mes parents, M. **H. JACQUES PERRON** *et Mme* **GLADYS LUGO**, *qui m'ont inculqué le goût des études et de la lecture ainsi que la détermination et l'amour du travail. Je remercie finalement Mme* **ANNABELLE PERRON** *dont l'amitié sincère m'est plus que précieuse.*

Je termine avec un proverbe qui a orienté mon travail ces dernières années:

"The greatest obstacle to change
is not ignorance
but the illusion of knowledge"

Table des matières

RÉSUMÉ / ABSTRACT iii

AVANT-PROPOS v

LISTE DES TABLEAUX viii

INTRODUCTION

Cadre de la recherche 1

CHAPITRE I

Problématique 5
Définitions, hypothèses, objectifs et limites de la recherche

CHAPITRE II

Cadre théorique et état de la question 19
Bref historique, approche communicative et ethnographie de la communication, approche de la compréhension, exercices de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale

Variation linguistique et enseignement des langues secondes et/ou étrangères, enseignement de la compréhension orale et des variétés de la langue espagnole orale

Aspects interdisciplinaires de la recherche: sociolinguistique, psychologie sociale

CHAPITRE III

Matériel pédagogique 61
Constitution et justification (enregistrements réalistes et documents authentiques), épreuve de compréhension orale, variables linguistiques

CHAPITRE IV

Échantillon 75
Choix et constitution des groupes (contrôle et expérimental)

CHAPITRE V

Expérimentation 99
Description et justification de la démarche pédagogique, expérimentation (exercices de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale), explications données en classe

CHAPITRE VI

Résultats post-expérimentaux 179
Description et justification des instruments de mesure, résultats post-expérimentaux

CONCLUSION 221
Hypothèses, pratiques, limites de la recherche, suggestions

BIBLIOGRAPHIE 237

Liste des tableaux

Tableau 1
Répartition du groupe contrôle selon le sexe, l'âge, le nombre de cours suivis en espagnol et le nombre de voyages réalisés dans un pays hispanophone 79

Tableau 2
Moyenne du groupe contrôle pour la question: «As-tu des amis hispanophones?», lors du questionnaire pré-expérimental 80

Tableau 3
Moyenne du groupe contrôle pour la question: «Parles-tu espagnol à tes amis?», lors du questionnaire pré-expérimental . 80

Tableau 4
Moyennes du groupe contrôle pour les visites d'Hispanophones qu'il reçoit chez-lui et pour ses contacts en espagnol avec ces gens, lors du questionnaire pré-expérimental 81

Tableau 5
Moyennes du groupe contrôle pour les visites qu'il rend à des gens qui parlent espagnol et pour ses contacts en espagnol avec ces gens, lors du questionnaire pré-expérimental 81

Tableau 6
Moyennes du groupe contrôle lorsqu'il emploie la langue espagnole pour la compréhension, lors du questionnaire pré-expérimental 82

Tableau 7
Moyennes du groupe contrôle lorsqu'il évalue son expression orale et sa compréhension en langue espagnole, lors du questionnaire pré-expérimental 82

Tableau 8
Moyennes du groupe contrôle selon les quatre échelles identifiées dans le questionnaire sur les attitudes et la motivation envers la langue espagnole (ATGR, CONVA, ATAP, MOT), lors du questionnaire pré-expérimental 83

Tableau 9
Moyennes du groupe contrôle pour sa perception de la façon de parler des Espagnols d'Espagne et d'Amérique Latine, lors du questionnaire pré-expérimental 84

Tableau 10
Répartition du groupe expérimental selon le sexe, l'âge, le nombre de cours suivis en espagnol et le nombre de voyages réalisés dans un pays hispanophone 85

Tableau 11
Moyenne du groupe expérimental pour la question: «As-tu des amis hispanophones?», lors du questionnaire pré-expérimental 86

Tableau 12
Moyenne du groupe expérimental pour la question: «Parles-tu espagnol à tes amis?», lors du questionnaire pré-expérimental . 86

Tableau 13
Moyennes du groupe expérimental pour les visites d'Hispanophones qu'il reçoit chez lui et pour ses contacts en espagnol avec ces gens, lors du questionnaire pré-expérimental 86

Tableau 14
Moyennes du groupe expérimental pour les visites qu'il rend à des gens qui parlent espagnol et pour ses contacts en espagnol avec ces gens, lors du questionnaire pré-expérimental 87

Tableau 15
Moyennes du groupe expérimental lorsqu'il emploie la langue espagnole pour la compréhension, lors du questionnaire pré-expérimental 87

Tableau 16
Moyennes du groupe expérimental lorsqu'il évalue son expression orale et sa compréhension en langue espagnole, lors du questionnaire pré-expérimental 88

Tableau 17
Moyennes du groupe expérimental selon les quatre échelles identifiées dans le questionnaire sur les attitudes et la motivation envers la langue espagnole (ATGR, CONVA, ATAP, MOT), lors du questionnaire pré-expérimental 89

Tableau 18
Moyennes du groupe expérimental pour sa perception de la façon de parler des Espagnols d'Espagne et d'Amérique Latine, lors du questionnaire pré-expérimental 89

Tableau 19
Calcul du chi-carré entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la variable *sexe* 91

Tableau 20
Calcul du chi-carré entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la variable *âge* 91

Tableau 21
Calcul du chi-carré entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la variable *nombre de cours suivis en espagnol* 92

Tableau 22
Calcul du chi-carré entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la variable *voyages* 92

Tableau 23
Moyennes, écarts types et test t entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour les douze questions d'auto-évaluation sur l'utilisation réelle de la langue espagnole en dehors des cours, lors du questionnaire pré-expérimental . . 93

Tableau 24
Moyennes, écarts types et test t entre le groupe contrôle et le groupe expérimental dans l'auto-évaluation de leur compréhension et leur expression en langue espagnole orale, lors du questionnaire pré-expérimental 93

Tableau 25
Moyennes, écarts types et test t entre le groupe contrôle et le groupe expérimental selon les quatre échelles, lors du questionnaire pré-expérimental 94

Tableau 26
Moyennes, écarts types et test t entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour leur perception de la façon de parler des Espagnols d'Espagne, lors du questionnaire pré-expérimental 94

Tableau 27
Moyennes, écarts types et test t entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour leur perception de la façon de parler des Espagnols d'Amérique Latine, lors du questionnaire pré-expérimental 96

Tableau 28
Moyennes, écarts types et test t entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour le test de classement, lors du questionnaire pré-expérimental 97

Tableau 29
Analyse de variance des résultats obtenus à la première partie du test de classement post-expérimental, en fonction des groupes et par rapport aux résultats obtenus à la première partie du test de classement pré-expérimental . . . 182

Tableau 29A
Moyennes et écarts types de la première partie des tests de classement pré et post-expérimentaux 183

Tableau 30
Analyse de variance des résultats obtenus à la deuxième partie du test de classement post-expérimental, en fonction des groupes et par rapport aux résultats obtenus à la deuxième partie du test de classement pré-expérimental .. 183

Tableau 30A
Moyennes et écarts types de la deuxième partie des tests de classement pré et post-expérimentaux 184

Tableau 31
Analyse de variance des résultats obtenus à la première partie de l'épreuve de compréhension orale, en fonction des groupes, de la question numéro onze et par rapport aux résultats obtenus à la première partie du test de classement post-expérimental 185

Tableau 31A
Moyennes et écarts types de la première partie de l'épreuve de compréhension orale 185

Tableau 31B
Corrélation entre les résultats obtenus à la première partie de l'épreuve de compréhension orale et à la question numéro onze pour chacun des deux groupes 186

Tableau 31C
Moyennes, écarts types et test t entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour les cinq questions de l'épreuve de compréhension orale 187

Tableau 32
Analyse de variance des résultats obtenus à la deuxième partie de l'épreuve de compréhension orale, en fonction des groupes et par rapport aux résultats obtenus à la première partie du test de classement post-expérimental, pour le nombre de variables relevées 189

Tableau 32A
Moyennes et écarts types de la deuxième partie de l'épreuve de compréhension orale, nombre de variables relevées 189

Tableau 33
Analyse de variance des résultats obtenus à la deuxième partie de l'épreuve de compréhension orale, en fonction des groupes et par rapport aux résultats obtenus à la première partie du test de classement post-expérimental, pour les variables identifiées 190

Tableau 33A
Moyennes et écarts types de la deuxième partie de l'épreuve de compréhension orale, identification des variables relevées pour le groupe contrôle et le groupe expérimental . 191

Tableau 33B
Variables relevées et identifiées lors de la deuxième partie de l'épreuve de compréhension orale, selon le groupe contrôle et le groupe expérimental 191

Tableau 34
Analyse de variance des résultats obtenus à l'échelle UREEL2, en fonction des groupes et par rapport aux résultats obtenus à l'échelle UREEL 198

Tableau 34A
Moyennes de l'échelle UREEL2, pour le groupe contrôle et le groupe expérimental 198

Tableau 34B
Moyennes pour la question «Lis-tu en espagnol?» obtenues lors de la première et de la deuxième administration du questionnaire, pour le groupe contrôle et le groupe expérimental 199

Tableau 34C
Moyennes, écarts types et test t entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question «Lis-tu en espagnol?»; résultats du questionnaire post-expérimental .. 199

Tableau 35
Analyse de variance des résultats obtenus à la question d'auto-évaluation sur la compréhension de l'espagnol après l'expérimentation, en fonction des groupes et par rapport aux résultats obtenus avant l'expérimentation 200

Tableau 35A
Moyennes pour la question «Comprends-tu l'espagnol?» lors du questionnaire post-expérimental, pour le groupe contrôle et le groupe expérimental 200

Tableau 36
Analyse de variance des résultats obtenus à la question d'auto-évaluation sur la façon de parler l'espagnol après l'expérimentation, en fonction des groupes et par rapport aux résultats obtenus avant l'expérimentation 201

Tableau 36A
Moyennes pour la question «Parles-tu l'espagnol?» lors du questionnaire post-expérimental, pour le groupe contrôle et le groupe expérimental 201

Tableau 37
Analyse de variance des résultats obtenus à l'échelle ATTGR2, en fonction des groupes et par rapport aux résultats obtenus avant l'expérimentation (ATGR) 202

Tableau 38
Analyse de variance des résultats obtenus à l'échelle CONVA2, en fonction des groupes et par rapport aux résultats obtenus avant l'expérimentation (CONVA) 203

Tableau 38A
Moyennes, écarts types et test t entre les résultats obtenus à l'échelle CONVA, avant et après l'expérimentation, pour le groupe contrôle et le groupe expérimental 203

Tableau 39
Analyse de variance des résultats obtenus à l'échelle ATAP2, en fonction des groupes et par rapport aux résultats obtenus à l'échelle ATAP 204

Tableau 39A
Moyennes, écarts types et test t entre les résultats obtenus à l'échelle ATAP, avant et après l'expérimentation, pour le groupe contrôle et le groupe expérimental 205

Tableau 40
Analyse de variance des résultats obtenus à l'échelle MOTIV2, en fonction des groupes et par rapport aux résultats obtenus à l'échelle MOTIV 205

Tableau 40A
Moyennes, écarts types et test t entre les résultats obtenus à l'échelle MOTIV, avant et après l'expérimentation, pour le groupe contrôle et le groupe expérimental 206

Tableau 41
Moyennes, écarts types et test t entre le groupe contrôle et le groupe expérimental sur la façon de parler des Hispanophones d'Espagne, après l'expérimentation 207

Tableau 42
Moyennes, écarts types et test t entre le groupe contrôle et le groupe expérimental sur la façon de parler des Hispanophones d'Amérique Latine, après l'expérimentation 208

Tableau 43
Calcul du chi-carré entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro un: «*¿Cree usted que esas personas siempre hablan de esa manera?*» . 211

Tableau 43A
Distribution des fréquences selon le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro un: «*¿Cree usted que esas personas siempre hablan de esa manera? Explique su respuesta.*» 211

Tableau 44
Distribution des fréquences selon le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro deux: «*¿Le parece natural ese acento o manera de hablar de esas personas?*» 212

Tableau 44A
Distribution des fréquences selon le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro deux: «*¿Le parece natural ese acento o manera de hablar de esas personas? Explique su respuesta.*» 213

Tableau 45
Distribution des fréquences selon le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro trois: «*¿Tiene usted dificultades en comprender ese diálogo?*» 214

Tableau 45A
Distribution des fréquences selon le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro trois: «¿Tiene usted dificultades en comprender ese diálogo? *Justifique su respuesta.*» 214

Tableau 45B
Distribution des fréquences selon le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro trois: «*¿Tiene usted dificultades en comprender ese diálogo? Justifique su respuesta.*», selon les facteurs les plus fréquemment mentionnés 215

Tableau 45C
Calcul du chi-carré entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro trois: «*¿Tiene usted dificultades en comprender ese diálogo? Justifique su respuesta.*» et entre les réponses: «à cause de la prononciation» et les autres facteurs mentionnés» 215

Tableau 45D
Distribution des fréquences selon le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro trois: «*¿Tiene usted dificultades en comprender ese diálogo? Justifique su respuesta.*» et entre les réponses: «à cause du débit» et «les autres facteurs mentionnés» 216

Tableau 46
Distribution des fréquences selon le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro quatre: «*¿Le gusta e/o interesa este tipo de diálogo (o de ejercicio)?*» 216

Tableau 46A
Distribution des fréquences selon le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro quatre: «*¿Le gusta e/o interesa este tipo de diálogo (o de ejercicio)? Justifique su respuesta.*». Réponse: «Oui, parce que (...) / mais...» 217

Tableau 46B
Distribution des fréquences selon le groupe contrôle et le groupe expérimental pour la question d'opinion numéro quatre: «*¿Le gusta e/o interesa este tipo de diálogo (o de ejercicio)? Justifique su respuesta.*». Réponse: «Non, parce que...» 219

CADRE DE LA RECHERCHE

Introduction

La présente recherche en didactique des langues concerne l'enseignement de l'espagnol oral en tant que langue étrangère au Québec. L'espagnol est une langue à diffusion internationale et, comme dans le cas d'autres langues internationales, elle présente un grand nombre de variétés géolectales[1] qui ont atteint de nos jours le statut de standard[2].

Par conséquent, enseigner l'espagnol oral suppose a priori l'obligation de faire un choix parmi les variétés existantes de standard. Ce choix peut être dicté dans certaines situations par le milieu socioculturel où se déroule l'enseignement: tel est le cas, par exemple, d'un immigrant qui arrive au Chili. Il va de soi qu'on lui enseignera alors l'espagnol du Chili, qui deviendra par la suite sa langue seconde, voire, peut-être, sa langue dominante.

La situation est plus complexe lorsqu'il s'agit d'enseigner l'espagnol en tant que langue étrangère. Nous nous devons ici de faire une distinction entre langue seconde et langue étrangère. Toutes deux ont en commun le trait de ne pas être des langues maternelles, mais elles se différencient par leur statut dans la communauté. Ainsi, la LANGUE SECONDE est reconnue comme instrument de communication secondaire par le gouvernement et celui-ci se doit d'assurer de fournir à toute la communauté les éléments nécessaires à son acquisition. La langue seconde bénéficie donc d'un statut offi-

---

[1] Variété définie selon le territoire où elle est en usage. Voir aussi la définition que nous donnons de *géolecte* en page 7.

[2] Theo van Els et coll., 1984, p. 194. Voir aussi J.M. Lope Blanch, 1967, pp. 255-267.

ciel, statut qui s'impose à toute la communauté et qui donne à cette langue le privilège d'être enseignée à toute la communauté ainsi que d'être très présente dans les médias de communication (télévision, radio et journaux).

Par contre, la LANGUE ÉTRANGÈRE, sans statut officiel ni privilège, est rarement enseignée à toute la communauté; elle est plutôt enseignée à des individus. La langue étrangère est aussi absente ou peu présente dans la communauté. Si elle est présente dans la communauté, elle l'est à un degré moindre que celui de la langue seconde. Lorsqu'elle est utilisée par les médias de communication, la langue étrangère ne profite pas de la même diffusion que celle de la langue seconde[3].

De plus, la langue étant un puissant facteur d'appartenance sociale et ethnique, elle ne sera pas perçue avec la même vision sociopolitique si elle est langue seconde que si elle est langue étrangère, dans une communauté linguistique donnée. La langue seconde est souvent source de conflits en raison de la répartition des rôles sociaux et politiques qui lui proviennent de son statut officiel, privilèges reliés au pouvoir et qui entrent en conflit avec ceux de la langue maternelle. La langue étrangère n'a pas de rôle lui attribuant un pouvoir sociopolitique et n'est pas en conflit avec les rôles de différenciation et d'exclusion de la langue maternelle.

Au Québec, l'espagnol a un statut de langue étrangère. Elle est peu présente dans cette communauté: on n'y retrouve que certains journaux, quelques émissions de radio ainsi que certains événements sociaux mensuels tels que soirées, spectacles ou conférences.

De plus, l'espagnol n'a aucun statut officiel au Québec: aucune variété orale standard n'est «officiellement» enseignée ou écartée du système éducatif. Par conséquent, le choix de la variété orale standard à enseigner revient de fait à l'institution d'enseignement qui embauche les enseignants et qui détermine aussi le matériel pédagogique à utiliser en classe. L'enseignant est contraint à enseigner «sa variété standard orale», c'est-à-dire celle qu'il maîtrise.

[3] R. Galisson et D. Coste, 1976, p. 307.

À l'occasion il pourra peut-être enseigner deux variétés standard orales de la langue espagnole si le matériel pédagogique présélectionné est constitué d'enregistrements tels que ceux des méthodes audio-visuelles. Pour cela, la variété standard de la langue contenue dans ces enregistrements doit différer de celle de l'enseignant. Un tel cas peut se produire, par exemple, lorsqu'une institution demande à un enseignant d'origine mexicaine de travailler avec une méthode réalisée en Espagne comme *Para Empezar*[4].

L'utilisation de matériel pédagogique impose des choix de langue et de culture à enseigner. D'abord, il y a les choix qui ont été faits par ceux qui ont conçu et réalisé le matériel; ensuite, il y a ceux de l'institution et, finalement, l'enseignant fera son choix, s'il en a un, parmi le matériel pédagogique sélectionné a priori pour lui[5].

Or, en raison de sa situation de langue étrangère au Québec, l'espagnol est une langue «apprise par des individus» et non pas «enseignée à toute une communauté». Ce sont certains individus, des Québécois, qui choisissent d'apprendre l'espagnol et ce n'est pas le contexte socioculturel environnant qui l'impose à toute la communauté québécoise.

C'est pourquoi nous développons dans cette recherche du matériel pédagogique qui permet à l'apprenant d'avoir accès à d'autres variétés de l'espagnol oral en plus de la (ou des) variété(s) de standard introduite(s) par l'enseignant et le matériel pédagogique traditionnellement utilisé. Notre matériel tient compte des facteurs sociolinguistiques (plusieurs variétés orales même au niveau standard), socioculturel (langue étrangère au Québec) et motivationnel (intérêt personnel de l'individu) mentionnés précédemment.

Dans le prochain chapitre, nous exposons la problématique de la recherche puis les hypothèses qui en découlent. Nous terminons par une présentation des objectifs et des limites que nous nous sommes fixée pour ce travail.

---

[4] E.M. Peris et al., 1984, 262 p.

[5] L. Porcher, cité par F. Algardy, 1983, p. 22.

CHAPITRE 1

Problématique

Quelle langue enseigner? est la question sous-jacente à toute didactique des langues. Jusqu'à maintenant, en général, la réponse à cette question s'est avérée la même: il faut enseigner la variété standard. Cette question et cette réponse soulèvent à leur tour d'autres questions. Nous discuterons d'abord des problèmes soulevés par la question pour ensuite nous arrêter à ceux de la réponse.

Le fait même de poser la question sous-entend la présence d'un choix et donc que la variabilité des langues existe.

Les recherches en linguistique, anciennes et modernes, visent à déterminer et à expliquer la structure des langues, leur fonctionnement et leur évolution. Les études des premiers linguistes, celles des structuralistes européens (F. de Saussure) et américains (Z. Harris) ainsi que celles des générativistes (N. Chomsky) ont toutes un point en commun: la description de la structure ou de l'organisation interne d'une langue où le mot *langue* est synonyme de standard.

Leur langue d'étude leur est fournie par un locuteur natif idéal (souvent le linguiste lui-même), c'est-à-dire un locuteur unilectal dans sa propre langue maternelle ne maîtrisant que le standard et évoluant dans une communauté linguistique «homogène» (donc unilectale elle-même)[1]. Ces théories linguistiques relèguent donc à la stylistique l'étude de la variabilité des langues.

Par ailleurs, d'autres linguistes, tels D.H. Hymes et S. Ervin-Tripp, s'intéressent à la variabilité des langues non pas d'un point de

[1] N. Chomsky, 1965, p. 3.

vue stylistique, mais bien comme faisant partie d'un ensemble, d'un tout qu'est la langue en tant que réalité sociale. À partir de ce moment, les notions de locuteur natif idéal et de communauté linguistique homogène ne sont plus adéquates. On parle dorénavant de communauté linguistique hétérogène constituée de locuteurs natifs pouvant produire des énoncés sans ou avec erreurs (erreurs grammaticales, hésitations, faux départs, pour ne citer que ceux-là)[2].

On passe alors de l'analyse d'énoncés isolés à celle d'actes de parole, d'événements et de situations de communication. Aux règles d'une grammaire linguistique, structurale ou générative, s'ajoutent des règles sociales; aux énoncés isolés produits par les règles d'une grammaire linguistique s'ajoutent un contexte social[3].

Finalement, la variabilité des langues occupe une place primordiale dans les études des sociolinguistes (W. Labov, B.R. Lavandera et autres). Ceux-ci cherchent à déterminer et à expliquer la structure, le fonctionnement et l'évolution de la variabilité des langues dans le contexte de la société environnante. On parle alors de variétés de langue, de variation linguistique et de règles sociolinguistiques.

Afin de définir ce qu'est une variété de langue, nous faisons appel au modèle taxinomique proposé par J. Ross[4] qui, à son tour, fait usage des concepts et des démarches propres à la sociolinguistique. Bien qu'incomplet, ce modèle suffit pour le moment aux besoins de notre recherche.

Le terme général VARIÉTÉ de langue inclut deux sous-codes: les lectes et les registres. Les LECTES représentent la totalité du répertoire linguistique du locuteur ou du groupe. L'emploi d'un lecte et l'appartenance à un groupe social impliquent une relation directe et exclusive. L'individu ne peut en principe disposer que d'un seul lecte puisque les lectes sont

[2] R. Bauman, J. Sherzer Ed., 1974, p. 9.

[3] *Ibid.* p. 9.

[4] J. Ross, 1976, pp. 11-17.

tous en distribution complémentaire à travers la société. À leur tour, les lectes renferment trois catégories: les dialectes (géographiques) ou géolectes[5], les sociolectes et les chronolectes.

Le GÉOLECTE, circonscrit à un territoire, est la catégorie supérieure dans l'organisation hiérarchique des lectes et intègre un certain nombre de SOCIOLECTES. Ceux-ci correspondent à des divisions hiérarchiques à l'intérieur de la société. Géolecte et sociolecte contiennent aussi des CHRONOLECTES qui marquent surtout des différences entre les générations de locuteurs. Les chronolectes apparaissent plus clairement lorsqu'ils sont définis en fonction d'événements marquants dans l'histoire d'une société: une guerre ou une révolution, par exemple[6].

D'autre part, l'individu doit faire des choix dans la totalité de son répertoire linguistique (sa langue), c'est-à-dire adapter son comportement linguistique aux différents facteurs qui régissent une situation de communication (thème du discours, lieu, nombre de personnes présentes, âge de l'interlocuteur et mode de communication choisi, entre autres). Ces choix linguistiques de variétés identifiée comme REGISTRE. Les registres sont donc des attributs cumulatifs puisqu'il s'agit de variétés fonctionnelles.

Une autre façon de percevoir les registres est d'identifier la dimension de formalité relative des énoncés. L'axe de la formalité, perçu comme un continuum allant du plus formel au moins formel, pourrait «représenter le degré possible de tolérance de formulations alternatives»[7] à chaque dimension. Plus le langage est formel, plus il est figé; plus il est informel, plus on admet de variantes. Prenons par exemple le cas d'un médecin qui décrit son diagnostic à des confrères lors d'une conférence: il utilise alors son registre de spécialisation, langage plutôt hermétique. Par

---

[5] Nous préférons utiliser le terme *géolecte* à celui de *dialecte* à cause de l'ampleur du champ sémantique couvert par ce dernier concept; précisons toutefois que le terme *géolecte* n'est pas de J. Ross mais nous a été suggéré par G. Alvarez.

[6] Voir comme exemple l'étude sociolinguistique de H. Cedergren, 1985, pp. 25-56.

[7] J. Ross, *art.cit.*, p. 16.

contre, lorsque ce même médecin s'adresse à son patient âgé de dix ans, son langage est beaucoup plus riche en formulations alternatives.

Le modèle de J. Ross n'identifie ni ne classe ce que J. Ross appelle des «formulations alternatives», mais les recherches sociolinguistiques actuelles permettent de le faire selon les diverses formes phonétiques, morpho-syntaxiques, lexicales et discursives inhérentes à toute langue. On parle alors de variables linguistiques. On en relève six types: phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, discursives et complexes[8]. Chacune de ces variables linguistiques se compose d'un ensemble de variantes. Les VARIANTES sont les réalisations précises d'une variable et elles se différencient les unes des autres par leur valeur sociale particulière.

Ces recherches, en plus d'identifier l'ensemble des variantes qui constitue une variable linguistique donnée, tendent à découvrir puis à expliquer les systèmes qui régissent l'emploi de ces variantes. On retrouve ainsi un système de règles grammaticales auquel vient s'adjoindre un système de règles sociales. Cet ensemble de systèmes, les RÈGLES SOCIOLINGUISTIQUES partagées par la communauté linguistique, détermine laquelle de ces variantes correspond le mieux aux besoins de chaque situation de communication ainsi qu'aux objectifs visés par le locuteur. Les résultats de ces recherches confirment la variabilité de la langue, variabilité qui n'est pas aléatoire mais bien systématique. Il est légitime, plus que jamais, de se reposer la question: *quelle langue enseigner?*

Or, dans presque toutes les situations d'enseignement de langue, il faut conclure à la prééminence de la variété standard orale et écrite, ce qui a souvent fait sombrer dans l'oubli presque total les autres variétés de la langue, surtout celles de l'oral[9].

---

[8] Voir, entre autres, les études respectives suivantes: H. Cedergren, *art.cit.*; W. Kemp, 1979, pp. 53-74; G. Sankoff et P. Thibault, 1977, pp. 81-108; D. Sankoff et al., 1978, pp. 23-43; A. Giacomi, H. Cedergren et M. Yaeger, 1977, pp. 87-98.

[9] D. Lafontaine, 1986, p. 16.

Cette décision d'enseigner la variété standard au détriment des autres variétés peut sembler, de prime abord, une solution acceptable pour l'enseignant et pour l'apprenant. Cette variété est généralement perçue comme une forme plus figée, ayant moins de variantes et donc comme un système beaucoup plus facile à cerner et à identifier. Elle est aussi la variété dite de prestige, où *prestige* est synonyme de pouvoir sociopolitique. De plus, dans certains cas, la décision sur le choix de la variété à enseigner n'est pas toujours prise par l'enseignant lui-même et encore moins par l'apprenant mais, rappelons-le, par l'institution (scolaire ou politique). Finalement, cette situation d'enseignement unique de la variété standard serait acceptable si elle permettait à l'apprenant de communiquer en langue cible[10], mais cet enseignement unique de la variété standard a vite fait de rendre l'apprenant incompétent en ce qui a trait aux autres variétés de cette langue cible.

Afin de bien comprendre la position de l'apprenant, il faut d'abord se demander dans quelle situation d'apprentissage de la langue il se trouve. Est-il dans un milieu qui favorise les contacts directs et fréquents avec la langue d'étude (apprentissage d'une langue seconde) ou se trouve-t-il dans un milieu où il y a très peu de contacts avec celle-ci (apprentissage d'une langue étrangère)? Ensuite, il faut s'interroger sur les locuteurs natifs avec qui l'apprenant entre en communication. Les locuteurs natifs forment une communauté linguistique hétérogène où l'ensemble des variétés présentes dans leur langue est intercompréhensible. On peut également se demander comment se sent l'apprenant dans une situation de communication: recherche-t-il ou fuit-il les situations de communication avec ces locuteurs natifs?

Comme nous venons de le signaler, la SITUATION D'APPRENTISSAGE est essentiellement de deux types: avec beaucoup de contacts directs et fréquents avec la langue d'étude ou avec très peu. La situation qui permet des contacts directs et fréquents est celle où la langue d'étude est la même que celle que partage l'ensemble ou une partie de la communauté environnante. On parle souvent

[10] LANGUE CIBLE: «Seconde langue dont l'acquisition est le but de l'apprenant.» dans J.F. Hamers et M. Blanc, 1983, p. 453.

alors de l'apprentissage d'une langue seconde. Par contre, l'apprentissage d'une langue étrangère se caractérise, rappelons-le, par l'absence de contacts directs et surtout fréquents avec les usagers de cette langue.

Nous avons vu précédemment que dans une situation d'apprentissage de langue seconde, il est recommandable d'enseigner à l'apprenant la variété orale standard de la communauté linguistique environnante si la position d'enseignement unique de la variété standard prévaut. Doit-on toutefois se limiter à l'enseignement de cette seule variété? La question demeure entière quant à la variété orale qui devrait être enseignée en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. À quelle communauté linguistique doit-on se référer? Par exemple, au Québec, quelle(s) variété(s) (standard et non standard) de l'espagnol oral doit-on enseigner: celle(s) de l'Espagne ou celle(s) de l'Amérique Latine? Et pour l'Amérique Latine, quelle(s) variété(s) doit-on privilégier? Comment choisir ce qui est à retenir et ce qui est à écarter? Les réponses ne sont ni claires, ni simples.

L'enseignement d'une langue (seconde ou étrangère) repose sur le principe que l'apprenant étudie cette langue principalement pour communiquer, d'une façon ou d'une autre, avec ses usagers. Mais qui sont ces usagers, ces locuteurs natifs qui constituent une communauté linguistique hétérogène?

Selon J.F. Hamers et M. Blanc[11], Le LOCUTEUR NATIF est celui dont le parler est reconnu comme étant sa langue maternelle. Il fait partie d'une COMMUNAUTÉ LINGUISTIQUE hétérogène, c'est-à-dire d'un groupe social qui peut être unilingue, bilingue ou plurilingue et qui partage les mêmes normes sociales quant à son (ses) code(s) linguistique(s). L'hétérogénéité de sa communauté provient des différentes variétés intrinsèques à sa langue. Il peut donc être à la fois unilingue et plurilectal. Il est unilingue dans la mesure où il ne connaît ou ne maîtrise que sa langue maternelle, plurilectal dans sa propre langue puisqu'il «maîtrise» plusieurs sous-systèmes de communication. Ces sous-systèmes constituent les registres tels que définis par J. Ross[12].

---

[11] *Ibid.*, pp. 455 et 449.

[12] J. Ross, *art.cit.*, p. 14.

Le locuteur natif doit établir, parmi les variétés de sa langue, celle qui est la plus appropriée pour chaque situation de communication. Son choix est régi par des règles sociales partagées par toute sa communauté linguistique; il n'est ni aléatoire ni arbitraire[13].

Le locuteur natif n'est pas «parfaitement plurilectal», c'est-à-dire qu'il ne maîtrise pas tous les registres disponibles dans sa langue maternelle. Les systèmes éducatifs actuels n'auraient pas leur raison d'être si tel était le cas. Bien que ces systèmes éducatifs essaient de normaliser, d'uniformiser vers le haut de l'échelle hiérarchique, chaque locuteur natif atteint un degré de plurilectalisme propre et différent[14].

Les locuteurs natifs incompétents en ce qui a trait à la variété standard sont nombreux. Certains ne maîtrisent cette variété ni à l'oral ni à l'écrit tandis que d'autres le font partiellement. Par ailleurs, la maîtrise de cette variété par certains locuteurs natifs ne signifie pas que ceux-ci soient unilectaux, qu'ils ne possèdent que cette variété. Ainsi, un même locuteur peut dire à tel moment: «Voudriez-vous vous taire!», puis à un autre: «Vas-tu finir par la fermer!».

Malgré les efforts des gouvernements en matière d'éducation pour généraliser l'accès à la compétence (orale et écrite) de la variété standard, la réalité sociale en matière linguistique est toute autre. Cette variété demeure toujours en usage restreint, car la majorité de la communauté linguistique semble surtout faire usage des variétés dites commune ou populaire. Toutefois, ce qui semble être partagé par l'ensemble des locuteurs natifs d'une même communauté linguistique, c'est le plurilectalisme en compréhension: les locuteurs natifs semblent *comprendre* plus de variétés qu'ils n'en produisent[15].

Il apparaît alors que l'apprenant, peu importe sa situation d'apprentissage (de langue seconde ou de langue étrangère) est

---

[13] E. Roulet, 1974, p. 107.

[14] J. Ross, *art.cit.*, p. 12.

[15] R. Bauman, J. Sherzer (ed.), *Op.cit.*, p. 15.

amené à communiquer avec une communauté linguistique qui est loin d'être homogène. Dans la salle de cours, l'apprenant qui n'a appris qu'une variété A d'une langue B fait maintenant face à une communauté linguistique plus ample et surtout plus diversifiée qui fonctionne aussi dans les variétés X, Y et Z de cette même langue B. L'apprenant unilectal risque donc souvent de se trouver dans des situations de communication où il parvient à être compris de ces interlocuteurs natifs mais où il ne comprend pas ou comprend mal ces derniers.

Ce type d'incompréhension au niveau communicatif peut créer chez l'apprenant une forme d'insécurité et un certain découragement par rapport à son apprentissage et à ses connaissances. Plusieurs apprenants peuvent même aller jusqu'à poser des jugements de valeur sur leurs interlocuteurs. Par exemple: «Je comprends très bien mes professeurs mais je ne comprends absolument pas un tel... C'est parce qu'il parle mal.» Ou encore: «Je comprends très bien le français parisien mais le québécois, ça c'est autre chose! C'est du *lousy French*, c'est pour ça!»

Ces sources d'insécurité, de découragement et de jugements négatifs sont aussi des sources de conflits qui peuvent éventuellement amener l'apprenant à éviter certaines situations de communication. Un tel comportement langagier a comme effet de nuire à l'apprentissage de la langue cible.

En conclusion, qu'il s'agisse d'une situation-d'apprentissage de langue seconde ou de langue étrangère, limiter l'enseignement à la variété orale standard ne prépare pas ou prépare mal l'apprenant à comprendre plusieurs situations de communication présentes dans une communauté linguistique hétérogène. Alors, quelle(s) variété(s) doit-on enseigner?

Si on accepte que la variété standard soit la variété parlée par le groupe qui domine l'économie et la politique, donc l'État, et que l'accès à ce pouvoir politico-économique passe par la maîtrise de cette variété, on comprend très bien alors qu'un individu veuille avoir la possibilité de «maîtriser» cette variété. Pour cet individu, la variété

standard de sa communauté linguistique bénéficie d'un statut de prestige et toute déviation à cette variété risque d'être jugée négativement par cette même communauté[16].

Lors d'un enseignement institutionnalisé, qu'il s'agisse de la langue maternelle, d'une langue seconde ou d'une langue étrangère, l'apprenant (ou ses parents s'il s'agit d'un enfant) compte recevoir (ou compte que l'enfant reçoive) un enseignement standardisé. L'apprenant (ou le parent) s'attend à ce qu'on lui enseigne la «meilleure» forme de cette langue, qu'on lui enseigne à BIEN parler et à BIEN écrire, à être instruit, afin de pouvoir faire partie intégrante, lui aussi, du groupe dominant l'économie et la politique.

Par conséquent, personne (ni État, ni institution, ni enseignant) ne peut se soustraire à enseigner la variété standard bien qu'il soit reconnu que la justification de cet enseignement n'est pas basée sur des critères de logique, de clarté, de richesse ou même de potentiel de communication, mais plutôt sur des critères de pouvoir[17].

Toutefois, l'enseignement d'une variété standard n'est pas entièrement fonctionnel lorsqu'il s'agit d'une langue seconde ou étrangère. L'individu apprend à maîtriser progressivement, dès son plus jeune âge, certaines variétés propres à sa langue maternelle et à sa communauté (comment s'adresser à sa mère, à ses frères, à ses oncles, à un étranger). Quand il arrive à l'école, il ne lui reste souvent que la variété standard à apprendre. En langue seconde ou étrangère l'inverse se produit: on enseigne à l'apprenant une variété unique et il lui reste toutes les autres ou du moins plusieurs autres variétés à apprendre «sur place». C'est espérer beaucoup, selon nous, de l'apprenant et de la communauté linguistique.

Nous ne croyons pas qu'il soit possible pour un apprenant (ni pour un locuteur natif) d'être prêt à faire face à

[16] J. Leclerc, 1986, p. 353.

[17] P. Bourdieu, 1977, pp. 22-23.

toutes les situations de communication; nous pensons qu'il est plus réaliste de vouloir simplement réduire l'écart entre l'unilectalisme de l'apprenant et le plurilectalisme de la communauté linguistique du locuteur natif. Dès que l'on reconnaît que ce locuteur comprend plus de variétés qu'il ne peut en produire, on se voit obligé d'admettre que l'apprenant adulte a cette même capacité de comprendre davantage, car il est aussi locuteur natif dans sa langue maternelle. Il convient alors d'initier le plus tôt possible l'apprenant aux diverses variétés de la langue cible afin que sa capacité de comprendre davantage se développe aussi en langue cible, puisqu'il n'est plus possible de nier l'existence de ces variétés[18].

Nous proposons d'introduire de façon systématique des exercices de sensibilisation[19] en compréhension orale comme complément à l'enseignement de la variété standard. Ces exercices sensibilisent les apprenants à certaines variétés orales présentes dans différentes situations de communication de la vie en communauté. Cette sensibilisation se fait dès le niveau débutant-intermédiaire[20].

HYPOTHÈSE

Compte tenu des différentes questions soulevées dans la problématique, nous pouvons émettre trois hypothèses.

Premièrement, si nous introduisons de façon systématique certaines variétés de la langue espagnole orale sous forme d'exercices de sensibilisation en compréhension orale, il est possible d'améliorer cette compréhension chez l'apprenant. L'apprenant unilectal en langue espagnole devient plurilectal en ce qui a trait à sa compréhension orale suite à cette sensibilisation.

---

[18] E. Roulet, 1973, p. 6.

[19] Terme défini dans le prochain chapitre.

[20] Les apprenants du niveau débutant-intermédiaire (ou niveau deux) ont à leur actif soixante heures de cours de niveau débutant en espagnol (niveau un) ou l'équivalent. Dorénavant, nous utiliserons le terme niveau deux pour nous référer à ce groupe d'apprenants.

Deuxièmement, si nous introduisons de façon systématique ces exercices de sensibilisation, dès le niveau deux, l'apprenant sera en mesure d'identifier et de comprendre les variétés auxquelles il est sensibilisé.

Troisièmement, si nous sensibilisons l'apprenant à certaines variétés de la langue espagnole orale, ses attitudes et sa motivation envers cette langue et envers son apprentissage se maintiendront positives de la même façon qu'elles le demeurent dans un cours régulier de niveau deux. L'apprenant a au début de son apprentissage des attitudes et une motivation positives: il se trouve en situation d'apprentissage d'une langue étrangère et ses intérêts sont personnels.

Par ailleurs, il nous faut tenir compte du nombre d'heures consacré à ces exercices de sensibilisation afin de déterminer si ce type d'exercice est le seul facteur qui intervient dans l'amélioration de la compréhension orale. Si notre expérience s'avère positive, nous pourrons conclure que la didactique des langues (secondes et étrangères) pourrait avantageusement faire appel au potentiel des autres variétés puisque la compréhension de leur fonctionnement est concomitante à une meilleure intégration de l'apprenant dans la nouvelle communauté linguistique[21].

OBJECTIFS

L'objectif principal de notre recherche vise à élargir la compréhension orale des apprenants de niveau deux en langue espagnole à l'aide d'exercices de sensibilisation à certaines variétés de la langue espagnole orale.

Les apprenants sont amenés à comprendre et à reconnaître les variables linguistiques auxquelles ils sont sensibilisés, puis à découvrir les raisons pour lesquelles ces variables sont utilisées en fonction de la situation de communication et des objectifs poursuivis par le locuteur.

[21] J. Leclerc, *Op.cit.*, p. 356.

Notre objectif secondaire est de vérifier que notre intervention pédagogique n'entraîne pas de comportements langagiers négatifs. Nous nous attendons à ce que les apprenants désirent un enseignement orienté vers l'apprentissage de la variété standard de l'espagnol puisque notre recherche se situe dans un cadre institutionnel. Nous mesurons les attitudes et la motivation des apprenants envers la langue espagnole, la communauté hispanique, l'apprentissage de cette langue et la variabilité de la langue espagnole.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Nos hypothèses et nos objectifs bien établis, nous limitons notre recherche à la compréhension orale de l'apprenant, laissant de côté sa compétence d'expression en espagnol. Une compétence unilectale (dans la variété standard) en expression orale et écrite semble suffisante pour permettre à l'apprenant d'être compris dans la majorité des situations de communication.

Nous nous limitons à des exercices de sensibilisation, d'identification et de compréhension, puisqu'il est impossible de présenter dans un cours de soixante heures toute la variabilité d'une langue et qu'il n'est pas indispensable de le faire. L'essentiel est de faire prendre conscience à l'apprenant de cette variabilité. Celui-ci est amené, par le biais de notre intervention pédagogique, à découvrir et à comprendre le fonctionnement des règles sociolinguistiques. Il acquiert ainsi, en plus des nouvelles connaissances, de nouvelles stratégies de découverte et d'apprentissage dont il pourra se servir dans les situations de communication à venir[22].

Notre recherche se déroule en milieu universitaire francophone. Notre groupe d'étude se compose d'apprenants de langue maternelle franco-québécoise. Ceux-ci suivent un cours d'espagnol de niveau deux comme cours hors programme ou le suivent en tant qu'étudiants libres.

---

[22] E. Roulet, 1974, *art.cit.*, p. 108.

Nous ne mesurons pas chez ces apprenants leur désir de participer à des situations de communication authentiques en espagnol, ni l'insécurité qu'ils peuvent ressentir dans de telles situations. Ces deux facteurs interviennent dans leur compétence de communication. Nous vérifions seulement la compréhension orale de ces apprenants en situation d'apprentissage sans tenir compte des situations de communication authentiques. Le cadre de notre recherche, l'enseignement d'une langue étrangère, ne nous permet pas de mesurer ces paramètres bien qu'il eût été souhaitable et pertinent de le faire. Ces apprenants n'ont pas de contacts directs et assez fréquents avec les Hispanophones québécois pour valider de telles mesures.

En conclusion, nous croyons que la problématique du choix d'une variété (ou des variétés) de langue pour développer la compréhension orale en langue étrangère et du moment le plus approprié pour présenter ces variétés pendant l'apprentissage de cette langue est tout à fait fondée. La réponse, bien qu'incertaine, doit être orientée de façon à ce que l'apprenant puisse avoir les moyens nécessaires pour s'adapter, le plus tôt possible, au plus grand nombre de situations de communication authentiques en langue cible.

Dans le prochain chapitre, nous présentons d'abord le cadre théorique de la présente recherche pour ensuite faire état des propositions faites jusqu'à ce jour en réponse à la problématique que nous venons de poser. Nous soulignons ensuite quelques limites de ces propositions qui montrent la pertinence de cette recherche.

CHAPITRE 2

Cadre théorique et état de la question

INTRODUCTION

Nous avons vu dans le chapitre précédent que notre recherche porte essentiellement sur la sensibilisation à des variétés de la langue espagnole orale et, de façon complémentaire, sur l'incidence de cette sensibilisation sur les attitudes et la motivation des apprenants. Cet intérêt pour les variétés de langue provient de la nécessité de rapprocher la compétence de l'apprenant en langue cible de celle du locuteur natif. Une telle orientation nous amène à un carrefour de domaines d'où nous devons extraire des concepts et des méthodes d'analyse afin de les intégrer à la didactique des langues[1].

Ce chapitre comprend deux volets. Le premier et le principal concerne surtout la didactique de langues secondes et/ou étrangères. Le deuxième met en valeur l'aspect interdisciplinaire de la recherche. Il va sans dire que dans ce deuxième volet, les concepts ne sont que sommairement situés dans leur cadre théorique respectif, la priorité ayant été accordée à la didactique des langues.

La première partie se subdivise à son tour en quatre sous-parties. Dans la première, nous retrouvons un bref historique des quarante-cinq dernières années en didactique des langues. Cette présentation, sans prétendre être exhaustive, cherche à montrer le développement progressif des principales mises en pratique. Ce développement sous-entend aussi des changements dans les grandes lignes de pensée. Malgré ce progrès certain et non négligeable, le

[1] G. Alvarez, 1989, p. 51.

développement de méthodes demeure néanmoins timide lorsqu'il s'agit d'introduire des variétés de langue, spécialement au début de l'apprentissage de la langue cible.

Au début de la réalisation de cette recherche, les méthodes audio-visuelles étaient encore presque exclusivement utilisées pour l'enseignement de l'espagnol à l'Université Laval. Certains aspects de l'approche communicative y gagnaient bien sûr en importance. Ainsi, tout le monde s'entendait pour orienter l'enseignement vers la «communication», bien qu'il ne soit pas certain que tous en avaient la même conception.

Les concepts avancés par D.H. Hymes en ethnographie de la communication constituent l'ensemble de l'approche communicative telle que perçue dans la présente recherche. Ces concepts sont présentés dans la deuxième subdivision.

Dans son application actuelle, l'approche communicative a souvent été orientée vers l'expression orale. Or, notre objectif premier vise à améliorer la compréhension orale. La troisième subdivision sert donc à introduire les postulats d'une méthodologie orientée exclusivement vers la compréhension orale.

Nous terminons cette première partie en faisant état des études ou des méthodes développées pour l'enseignement des variétés en langues secondes et/ou étrangères, puis en espagnol, langue étrangère. Cette subdivision établit l'importance et la pertinence de notre recherche.

La deuxième section majeure suit avec deux nouvelles subdivisions. La première concerne le matériel pédagogique utilisé dans la présente recherche. Une sensibilisation aux variétés de langue implique aussi une explication. La linguistique générale n'offre pas actuellement un modèle complet qui permette une description ou une explication des variétés de langue. Le didacticien doit pour cela recourir aux modèles développés et proposés en sociolinguistique.

Finalement, la deuxième et dernière subdivision concerne l'objectif secondaire de la recherche. Un intérêt envers les attitudes

des apprenants, même secondaire, implique un recours à la psychologie sociale. On retrouve dans cette discipline une définition appliquée à l'acquisition d'une langue seconde et/ou étrangère ainsi que les instruments de mesures nécessaires.

2.1. **Première partie: La didactique des langues**

2.1.1 ***Bref historique***

Après les années quarante-cinq, les méthodes audio-orales basées sur le modèle structuraliste post-boomfieldien américain sont utilisées pour l'enseignement général des langues dans les systèmes scolaires. Ces méthodes ont un grand souci de l'organisation dans la présentation orale de la matière et font grand usage d'exercices connus sous le nom de phrases- modèles (*pattern drills* ou *pattern practice*).

Chacune de ces phrases-modèles contient une structure qui, une fois acquise, doit permettre de produire de nouveaux énoncés par simple substitution lexicale. L'ensemble de ces phrases-modèles ou exercices vise le sur-apprentissage par la répétition et le mécanisme, car tout travail d'explication peut nuire à l'acquisition des automatismes linguistiques. Ainsi, selon la théorie skinnérienne sur l'apprentissage, on crée chez l'apprenant un réseau d'automatismes et d'habitudes, réseau qui se fait d'autant mieux qu'on évite à l'apprenant de commettre des erreurs.

Parmi les critiques formulées à l'égard de l'approche audio-orale, signalons les suivantes:

1. la langue ne doit pas être perçue comme un réseau d'automatismes et d'habitudes;
2. les phrases-modèles sont généralement pratiquées hors situation et souvent ne prennent pas le sens en considération;
3. on ne peut éviter les erreurs chez les apprenants;
4. on ne peut éviter toute explication;
5. un apprentissage basé sur la «manipulation» de la langue n'amène pas l'apprenant à communiquer.

Cette approche audio-orale étatsunienne a été suivie par l'approche S.G.A.V. (structuro-globale audio-visuelle) élaborée en France vers les années 1955 et 1960.

Ces deux approches ont surtout en commun:

1. la priorité mise sur la compréhension et l'expression orales;
2. l'importance accordée à la perfection phonétique et aux exercices structuraux;
3. le non-recours à la traduction (ou à la langue maternelle) et aux explications grammaticales.

L'approche S.G.A.V. se différencie surtout par son souci de présenter les structures linguistiques sous forme de dialogues. A défaut d'être authentiques, ces dialogues se veulent vraisemblables. Ils ont en plus l'avantage d'introduire un lexique pré-déterminé de façon scientifique[2].

Malgré le succès et le prestige qu'ont connus certaines méthodes audio-visuelles, il est convenu de reconnaître que l'objectif premier de ces méthodes, soit de rendre l'apprenant capable de communiquer dans des situations de communication authentiques, est rarement atteint.

On reproche en plus à cette approche S.G.A.V. d'avoir:

1. des dialogues d'une simplicité ennuyante et qui souvent ne sont que le résultat de textes écrits parlés à haute voix;
2. une méthodologie d'une rigueur excessive qui ne fait qu'en augmenter la lourdeur;
3. une perception mécaniste et uniforme de la langue.

Par la suite, de nouvelles théories en linguistique et en psychologie mettent en question, une fois de plus, les méthodes utilisées jusque-là pour l'enseignement des langues secondes et/ou étrangères. N. Chomsky[3] présente un nouveau modèle de grammaire, la grammaire générative-transformationnelle. Ce modèle, dorénavant appelé «modèle standard», se veut en rupture totale

[2] Voir à ce sujet entre autres: Gougenheim et al., 1964, p. 281.

[3] N. Chomsky, *Op. cit.*

avec le modèle structuraliste. Le modèle chomskien ne décrit pas un corpus de phrases préexistantes, comme le modèle structuraliste, mais définit plutôt les règles qui permettront de produire toutes les phrases grammaticalement possibles d'une langue.

N. Chomsky introduit alors les concepts de compétence et de performance. La compétence se définit comme la connaissance de sa langue maternelle que possède un locuteur natif idéal vivant dans une communauté linguistique homogène. La performance est l'usage réel de la langue dans des situations de communication concrètes et ne représente, en conséquence, qu'une partie incomplète et dégénérée de la compétence du locuteur natif idéal. Pour cette raison, N. Chomsky ne s'intéresse qu'à la compétence.

De leur côté, les cognitivistes avaient déjà introduit un nouveau modèle d'explication de l'apprentissage. Contrairement à B.F. Skinner, D.P. Ausubel[4], entre autres, propose de prendre en considération la structure cognitive de l'apprenant. Ainsi, l'apprenant adulte, contrairement à l'enfant, est favorisé dans une situation d'apprentissage formel puisque l'adulte a une plus grande capacité d'emmagasiner et d'analyser de l'information. De plus, il peut développer de fortes motivations[5]. Selon D.P. Ausubel, le matériel doit être présenté significativement plutôt que de façon «mécanique et répétitive».

Mais le plus grand tournant théorique provient sans doute de l'ethnographie de la communication introduite par D.H. Hymes en 1966 qui, à ce moment, présente le concept de *compétence de communication*.

D.H. Hymes[6] s'oppose à la définition chomskienne de compétence parce qu'elle ne tient pas compte de la dimension sociale de la communication et est insuffisante pour aborder les

[4] D.P. Ausubel, 1962, pp. 213-224.

[5] D.P. Ausubel, 1964, pp. 420-424.

[6] D.H. Hymes, 1979, p. 7.

problèmes socio-psychologiques reliés à l'apprentissage et à l'utilisation du langage. Le modèle chomskien ne s'intéresse qu'à la structure de la langue et tend à déprécier son usage réel. La vision chomskienne d'un locuteur natif idéal évoluant dans une communauté linguistique homogène n'a rien de réel.

D.H. Hymes propose une «compétence différentielle» qui inclut à la fois la connaissance des règles pour construire des phrases grammaticalement acceptables et la connaissance des règles d'usage de ces phrases afin qu'elles soient pertinentes dans une situation de communication donnée.

Dorénavant, il n'est plus fait mention de communauté homogène mais bien de communauté linguistique hétérogène. Le locuteur monolingue est maintenant perçu comme maîtrisant plusieurs variétés à l'intérieur de sa propre langue[7].

D.H. Hymes souligne aussi certaines recherches réalisées en sociolinguistique[8] qui démontrent l'importance des attitudes à l'égard d'une langue et de ses usages. Ces résultats confirment la nécessité d'élaborer des modèles descriptifs qui tiennent compte, en plus de l'aspect communicatif des langues, de l'organisation sociale de la communauté linguistique.

Suite aux concepts et critiques formulées par D.H. Hymes, on assiste, entre 1966 et 1980, à un développement accru de théories. Bien que ces théories semblent dispersées, elles partagent toutes une même aire commune:

1. plus grande critique face au modèle structuro-behavioriste de l'apprentissage des langues;
2. accent mis sur l'apprenant et non plus sur l'enseignant;
3. accent mis sur l'aspect communicatif des langues.

Dès 1967, un nouvel intérêt envers les erreurs commises par l'apprenant gagne en importance. Des recherches sur *l'analyse des*

---

[7] D.H. Hymes, *Op.cit.*, p. 10.

[8] W. Labov, 1966 et 1965.

erreurs[9], *l'interlangue*[10] et les *systèmes approximatifs*[11] se font plus nombreuses. L'obsession envers l'évitement de l'erreur, présente dans le modèle de B.F. Skinner, n'est plus; l'erreur devient une étape normale dans le processus d'apprentissage. L'apprenant a le «droit» de commettre des erreurs.

Ces recherches basent leurs objectifs sur les fautes effectivement commises par l'apprenant, contrairement à l'analyse contrastive[12]. Ces fautes révèlent les divers systèmes grammaticaux provisoirement construits par l'apprenant durant son apprentissage. Certains chercheurs[13] parlent même d'une «pédagogie de la faute». L'attitude positive envers la faute, dégagée par l'ensemble de ces recherches, a comme effet de favoriser des échanges plus libres et spontanés dans la salle de cours.

De leur côté, les fonctionnalistes et les instrumentalistes[14] adaptent leur enseignement aux caractéristiques de l'apprenant et aux situations d'apprentissage. Ils n'utilisent plus une seule méthode pour tous les apprenants, comme c'est le cas avec l'audio-visuelle, mais particularisent le matériel pédagogique sous forme de modules et d'objectifs spécifiques.

Dans ce même mouvement apparaissent les diverses recherches européennes sur l'identification des besoins des apprenants[15]. Réalisées dans un cadre spécifique, adultes en situation de migration et/ou en contexte socio-professionnel, ces recherches se sont avérées inadéquates lorsqu'elles s'adressaient à d'autres publics (enfants, jeunes adolescents) dans des contextes d'apprentissage

---

[9] S. Corder, 1967, pp. 161-170.

[10] L. Selinker, 1972, pp. 209-231.

[11] W. Nemser, 1971, pp. 115-123.

[12] Voir C. James, 1980.

[13] Voir entre autres: H. Raabe, 1982, pp. 179-187; P. Calvé, 1992.

[14] R. Valette et R. Disick, 1972.; F. Steiner, 1975.

[15] R. Richterich, 1973. Voir aussi La revue canadienne des langues vivantes, publiée par *The Ontario Modern Language Teacher's Association*, vol. 33, no. 5, mai 1977, dont le thème est «Besoins langagiers et enseignement de langues».

différents (milieu scolaire). Toutefois, elles ont largement contribué à une prise en considération de l'apprenant en didactique des langues.

Autre point marquant de cette période, le contenu à enseigner n'est plus organisé autour de formes lexico-grammaticales: on s'intéresse plutôt aux fonctions que les énoncés remplissent dans les situations de communication. Selon R. Jakobson[16], le langage présente six fonctions interreliées: référentielle, émotive, conative, poétique, phatique et métalinguistique. On peut estimer que les fonctions référentielles, émotives et conatives sont les trois fonctions de base.

La fonction référentielle correspond à la fonction première du langage: informer, expliquer, préciser. Par rapport à cette fonction, le récepteur s'interroge sur la véracité du message et non sur la façon dont il a été donné; fonction référentielle et vérité sont étroitement reliées.

Le destinateur manifeste essentiellement ses sentiments ou son affectivité par la fonction émotive (ou expressive) du langage. Cette dernière suppose l'acquisition d'une manière personnelle de s'exprimer, d'un style.

La fonction conative est basée sur le destinataire en vue de le faire agir. L'ordre, l'interdiction et le commandement, entre autres, caractérisent cette fonction.

Lorsque la forme du message importe autant et même plus que le sens, on parle de la fonction poétique. Celle-ci correspond à toute nouvelle manipulation ou création linguistique.

Maintenir et développer des contacts psychologiques entre individus constituent les objets de la fonction phatique. La politesse et les convenances caractérisent l'une des valeurs liées à cette fonction.

Par la fonction métalinguistique, le destinateur parle de la langue. Il utilise le code pour parler du code et en fait un objet de description.

---

[16] R. Jakobson, 1963.

Les critiques formulées à l'égard de la théorie de R. Jakobson se résument ainsi: les fonctions du langage ne sont pas exclusives ou uniques, il s'agit plutôt de fonctions dominantes. De plus, elles ne sont pas spécifiques au langage articulé[17], sauf la fonction métalinguistique. Finalement, R. Jakobson s'intéresse avant tout à la communication individualisée; son modèle ne fait pas mention des fonctions sociales ou communautaires de la langue, telle que l'identification à un groupe donné[18].

Les recherches en pragmatique (philosophie du langage) suivent ce même mouvement en étudiant le langage comme une forme d'action[19] et introduisent alors la notion d'actes de parole.

J.R. Searle[20] essaie de donner les règles qui régissent les actes de parole qui sont dorénavant étroitement liés aux diverses composantes de la situation de communication: lieu, forme du message, nombre de participants, contenu du message, pour ne citer que celles-là[21].

Les résultats des recherches en pragmatique génèrent une abondance de matériel didactique. *Un Niveau seuil* [22], qui fait suite à *Threshold Level* [23], est sûrement le meilleur exemple d'une mise en pratique des théories des actes de parole.

Dans une constante poursuite de la «communication réelle» apparaît un nouveau critère, «l'authenticité». On commence à introduire des DOCUMENTS AUTHENTIQUES dans la salle de cours, c'est-à-dire des documents non conçus à l'origine pour une salle de cours[24].

---

[17] J. Leclerc, *Op. cit.*

[18] Se référer entre autre à la notion de *diglossie* chez C. Ferguson, 1959, pp. 325-340 ou chez J. Fishman, 1967, pp. 29-38. Voir aussi J. Leclerc, *Op. cit.*

[19] Voir entre autres, J.L. Austin, 1970.

[20] J.R. Searle, 1972.

[21] Voir D.H. Hymes, 1967, pp. 8- 28; et 1972, pp. 35-71; ainsi que P. Friedrich, *Ibid.*, pp. 270-300.

[22] D. Coste et al., 1976.

[23] J. Van Ek, 1980.

[24] Voir S. Moirand, 1976, pp. 87-104 et 1979.

Puis, naturellement, à l'authenticité des documents s'ajoute l'authenticité de la communication en classe. Le cadre théorique de la didactique des langues fait maintenant appel à l'analyse du discours afin d'identifier les valeurs énonciatives des énoncés.

En didactique des langues, que l'on parle d'actes de parole, de documents authentiques ou de productions discursives, on aborde toujours la même problématique: développer chez l'apprenant une compétence de communication en langue cible. Or, on s'est vite rendu à l'évidence que la substitution d'une liste d'éléments lexico-morphologiques par une autre liste d'énoncés (ou actes de parole), comme celle proposée par *Un Niveau seuil*, ne suffit pas pour développer cette compétence de communication chez l'apprenant.

De plus, la plupart des approches proposées jusqu'à maintenant ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité de la communauté linguistique. Sans faire une analyse exhaustive, signalons un exemple tiré de *Sans Frontières 1*[25]. Dans l'introduction, les auteurs signalent que cette méthode s'adresse à des adultes qui étudient le français en France ou à l'étranger. Plus loin, ils ajoutent que le modèle de langue proposé fonctionne dans un contexte français mais aussi francophone et international[26]. Pourtant, dès la troisième leçon, on relève plusieurs fonctions de la langue française qui ne peuvent être appliquées au contexte franco-québécois. Ainsi, une journaliste téléphone à M. Jacques Martineau, pianiste de profession, pour prendre rendez-vous afin de faire une entrevue avec lui et l'échange suivant s'ensuit:

•La journaliste:	Allô? 707.54.15? Jacques Martineau?
Jacques:	Oui.
La journaliste:	Bonjour, M. Martineau. Je suis journaliste. Est-ce que vous êtes libre lundi pour une interview?
Jacques:	Non je ne suis pas libre. Je travaille.
La journaliste:	Et mardi?
Jacques:	Oui, mardi je vais à l'opéra à 5 heures et demie.

[25] M. Verdelham-Bourgade et al., 1983, p. 9.

[26] *Ibid.*

	mais je suis libre de 3h à 5h.
	Vous pouvez venir à 3h?
La journaliste:	D'accord. Rendez-vous à 3h.
	Je m'appelle Vienne Barillon.
Jacques:	Marion?
La journaliste:	Non, Barillon»[27].

Un Franco-québécois ne débute pas une conversation téléphonique par une vérification du numéro de téléphone composé. D'ailleurs, il décompose les numéros de téléphone différemment: 7,0,7,5,4,1,5 ou 7,0,7, 54,15. De plus, la personne qui compose le numéro n'est pas celle qui a généralement le premier tour de parole (allô, bonjour). Finalement, signalons qu'il est plutôt rare dans un contexte franco-québécois de proposer un rendez-vous sans se nommer au préalable et, encore plus, d'en accepter un sans savoir avec qui on a rendez-vous. Dans cet exemple, Jacques Martineau, accepte le rendez-vous alors que la journaliste ne s'est pas encore identifiée.

Cet extrait est sûrement compris par la majorité des Franco-québécois (et des Francophones au sens le plus large) mais ne sera pas jugé acceptable, c'est-à-dire qu'il ne sera pas reconnu comme un usage «correct» dans un contexte franco-québécois. Cet exemple souligne bien la nécessité de prendre en considération l'aspect hétérogène d'une communauté linguistique lors de la conception de méthodes, surtout si on a l'intention d'y rattacher des étiquettes telles que «francophone et internationale».

Dans le livre du professeur qui accompagne cette méthode, les auteurs parlent aussi d'«enregistrements authentiques»[28] puis, un peu plus loin, en page dix, ils précisent que les enregistrements (authentiques?) ont été réalisés avec des «comédiens professionnels»[29]. Cet emploi du terme «authentique» démontre comment divers contenus conceptuels peuvent se retrouver sous une même notion; nous aurions souhaité voir le terme «réaliste» employé dans un cas semblable.

---

[27] M. Verdelham-Bourgade et al., 1983b, p. 13.

[28] M. Verdelham-Bourgade, *Op.cit.*, p. 7.

[29] *Ibid*, p. 10.

Ainsi, comme le souligne G. Alvarez, tout le monde s'entend, vers le début des années 80, pour axer l'enseignement des langues sur la communication, mais il n'est pas certain que tous les didacticiens aient le même contenu conceptuel lorsqu'ils parlent d'«approche communicative»[30].

2.1.2 *L'approche communicative et l'ethnographie de la communication*

Dans le cadre général de la didactique des langues, les objectifs à atteindre sont doubles. D'une part, on doit développer une APPROCHE, entendue dans le sens d'un cadre théorique, qui peut donner à l'apprenant une compétence de communication en langue cible semblable à celle du locuteur natif. D'autre part, cette approche doit aussi pouvoir se matérialiser sous forme de méthode ou de matériel pédagogique. On retrouve dans une MÉTHODE le contenu à enseigner, qui se présente sous la forme d'un manuel, d'un livre de l'élève, ainsi qu'un ensemble de conseils ou de consignes d'utilisation rassemblé dans un livre (livre du maître ou guide pédagogique). Ce discours sur la façon de présenter le contenu et de le faire apprendre constitue la MÉTHODOLOGIE[31].

Force est de constater que l'ensemble des approches proposées jusqu'à ce jour, exception faite de l'approche communicative, ne peuvent atteindre de tels objectifs, car elles omettent au départ deux composantes majeures de la communication: la valeur énonciative d'un énoncé, conférée par le contexte, et l'hétérogénéité de la communauté linguistique.

Pourtant, comme nous l'avons mentionné plus haut, dès 1966, D.H. Hymes a souligné l'importance de la dimension sociale dans sa définition de la compétence de communication. Une reprise, en grandes lignes, de certains concepts avancés en ethnographie de la communication permet de mieux cerner l'approche communicative telle qu'elle se définit dans la présente recherche.

---

[30] G. Alvarez, 1984, p. 164.

[31] Collectif, *Évolution des options méthodologiques dans l'enseignement des langues*, 1979, p. 1.

Au risque de nous répéter, reprenons la définition de COMPÉTENCE DE COMMUNICATION, initialement proposée par D.H. Hymes, puisqu'elle est au centre de l'approche communicative:

> «...connaissance des règles pour construire des phrases grammaticalement acceptables et connaissances des règles d'usage des phrases afin qu'elles soient adéquates à une situation de communication donnée»[32].

Il découle de cette définition que tout acte est communicatif parce qu'il est produit en contexte; un énoncé prend sa valeur énonciative du contexte où il a été émis[33].

Un acte communicatif est un processus à la fois créatif et dynamique donc interactif. Pour qu'il y ait interaction, selon M. Saville-Troike, il doit y avoir perception, sélection et interprétation des caractéristiques évidentes du code utilisé dans des situations de communication données. Ces facteurs doivent à leur tour être intégrés à d'autres connaissances et habiletés culturelles. Le tout doit permettre de développer des stratégies appropriées pour atteindre des buts communicatifs[34].

Afin de pouvoir percevoir, sélectionner et interpréter correctement un acte communicatif, les locuteurs doivent partager un large éventail de connaissances. Toujours selon M. Saville-Troike, une «compétence de compréhension» commune est indispensable pour la réussite d'une communication. Les locuteurs d'une même communauté linguistique doivent avoir en commun une certaine compétence de compréhension, mais peuvent largement différer quant à leur compétence d'expression[35].

Force est de reconnaître qu'une communauté linguistique ne peut être qu'hétérogène puisqu'elle est constituée de membres dotés d'une compétence communicative extrêmement variable. À l'intérieur de chaque communauté linguistique, qu'elle soit unilingue ou bilin-

---

[32] M. Saville-Troike, 1982, p. 22.

[33] *Ibid.*, p. 74.

[34] *Ibid.*, p. 24.

[35] *Ibid.*, p. 25.

gue, il y a des variétés de langue disponibles à chacun de ses membres. Cet ensemble de variétés constitue le RÉPERTOIRE COMMUNICATIF. La nature et la grandeur de cette diversité du répertoire communicatif dépendent de l'organisation sociale de la communauté (qui dit quoi à qui, où, quand et comment)[36].

Pour pouvoir analyser et décrire une communication, D.H. Hymes[37] propose trois éléments qui permettent de délimiter une ACTIVITÉ COMMUNICATIVE: la situation communicative, l'événement communicatif et l'acte communicatif.

La SITUATION COMMUNICATIVE est le contexte dans lequel la communication se déroule, comme un procès, une messe, une conversation dans la rue.

L'ÉVÉNEMENT COMMUNICATIF est l'unité de base pour des fins descriptives. Un événement est défini par un ensemble de composantes constantes et unifiées. Il commence avec un même but communicatif et un même sujet général et implique les mêmes participants qui utilisent la même variété de langue, le même ton de voix et les mêmes règles d'interaction dans un cadre donné. L'événement communicatif se termine dès qu'il y a un changement dans l'une de ses composantes. La fin peut aussi être marquée par une période de silence ou encore par un changement de position du corps.

D.H. Hymes, puis P. Friedrich[38], identifient et décrivent les dix composantes les plus évidentes de l'événement communicatif:

1. le genre ou le type d'événement: une conférence, une conversation, une entrevue;
2. le sujet ou ce à quoi on fait référence;
3. le but de l'événement en général en terme des objectifs d'interaction poursuivis par les participants;
4. le cadre, incluant l'endroit, l'heure, la saison ainsi que l'aspect physique de la situation (grandeur de la pièce, par exemple);

---

[36] *Ibid.*, p. 51.

[37] D.H. Hymes, *Op.cit.*, 1972, pp. 35-71.

[38] D.H. Hymes, *Op.cit.*, 1967 et 1972; P. Friedrich, *Op. cit.*, 1972.

5. les participants, incluant leur âge, leur sexe, leur ethnicité, leur statut social, ou tout autre facteur pertinent ainsi que le type de relation qu'ils entretiennent entre eux;
6. la forme du message, verbale ou non verbale, ainsi que le type de code utilisé (quelle langue, quelle variété de langue);
7. le contenu du message, ce que l'on dit;
8. les séquences d'actes ou l'ordre des actes de parole, incluant les changements de répliques et les phénomènes de chevauchement;
9. les règles d'interaction ou quelles règles doivent être observées;
10. les normes d'interprétation, incluant la connaissance commune et les présuppositions culturelles pertinentes par exemple, qui permettent toute interprétation de ce qui peut être compris littéralement ou non.

Finalement, l'ACTE COMMUNICATIF a généralement une simple fonction interactive, comme un commandement ou un ordre par exemple, et peut être verbal ou non verbal[39].

L'approche communicative intègre ces concepts à la didactique des langues et comble ainsi, du moins théoriquement, les deux lacunes majeures soulignées précédemment dans les autres approches (la prise en considération du contexte et de l'hétérogénéité de la communauté linguistique). Les critiques mentionnées à l'égard de cette approche communicative ne s'adressent pas à ces concepts mais bien à l'interprétation et à l'usage qui en est fait actuellement en didactique des langues.

Tout didacticien se doit de considérer l'ensemble de ces concepts, tel que définis en ethnographie de la communication, lors de l'élaboration de méthodes ou de matériel pédagogique à caractère communicatif. Il doit aussi composer avec les nombreuses restrictions ou contraintes auxquelles l'enseignant fait face. Parmi celles-ci, soulignons le nombre d'heures par semaine alloué à l'apprentissage de la langue cible, le nombre d'étudiants dans la salle de cours et le lieu de l'apprentissage.

---

[39] Notre traduction. Se référer au texte original: M. Saville-Troike, *Op.cit.*, pp. 28-32 et pp. 137-138.

Un matériel d'appoint centré sur la compréhension orale des variétés de langue répond à ces deux besoins primordiaux. D'abord, le matériel d'appoint ne constitue pas une méthode; il vient s'ajouter à celle-ci afin de la compléter. Il peut être ainsi plus adaptable aux contraintes que rencontre l'enseignant[40]. Ensuite, une concentration sur la compréhension orale[41] des variétés de langue assure un rapprochement vers la compétence de communication du locuteur natif puisqu'elle est avant tout faite en majeure partie de compréhension.

De plus, l'introduction de variétés de langue implique une prise en considération des trois facteurs suivants:

- l'hétérogénéité de la communauté linguistique;
- le répertoire communicatif;
- le caractère plurilectal du locuteur natif.

Les variétés de langue sont directement liées au contexte linguistique ainsi qu'à l'organisation sociale de la communauté[42]. La sélection d'une variante[43] dépend à la fois de facteurs linguistiques (la position du morphème, par exemple) et de facteurs sociaux (âge et statut des participants, sujet traité, etc.). Les variétés de langue ne peuvent être présentées qu'en contexte, ce qui a pour effet de montrer trois aspects importants de la communication:

- le processus créatif, dynamique et interactif de la communication;
- la valeur énonciative conférée par le contexte à chaque énoncé;
- la compétence différentielle du locuteur natif.

Finalement, il faut comprendre par *mise en contexte* une présentation sous forme de dialogues. Ces derniers permettent aussi une description de la communication selon les diverses composantes mentionnées précédemment.

---

[40] Nous précisons cette idée dans le chapitre 5 sur la démarche pédagogique suivie lors de l'expérimentation.

[41] Ce concept est défini plus loin.

[42] M. Saville-Troike, *Op.cit.*, p. 45.

[43] Voir la définition au chapitre 2, p. 10.

2.1.3 *Cadre théorique de la méthodologie*

L'approche communicative, à elle seule, ne suffit pas pour atteindre l'objectif premier de la présente recherche: améliorer la compréhension orale à l'aide d'exercices de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale. C'est l'enseignement de l'*expression orale* au début de l'apprentissage d'une langue seconde et/ou étrangère qui constitue la priorité de l'approche communicative et des autres méthodes mentionnées dans la première partie de ce chapitre.

Dans ces approches, la *compréhension orale* occupe une place réduite puisqu'on n'y retrouve aucune méthodologie spécialement orientée vers son enseignement, celui-ci étant laissé au «bon sens» de l'enseignant, sinon au hasard. Faire de l'écoute strictement pour comprendre n'apparaît pas comme un objectif premier de ces approches. La compréhension orale est axée sur l'expression dans la mesure où les phrases et les dialogues des méthodes sont écoutés pour être reproduits[44].

D'autres approches[45] ayant comme objectif premier l'exclusivité de l'enseignement de la compréhension orale en début d'apprentissage se sont toutefois développées. Le principal postulat de ces approches est que l'acquisition d'une langue seconde est un processus implicite, subconscient[46]. L'acquisition se réalise lors de la compréhension de messages en langue seconde; l'apprenant acquiert de nouvelles formes (règles linguistiques) en comprenant des messages où ces formes sont utilisées. Les messages sont compris à l'aide du contexte et des connaissances linguistiques et extra-linguistiques de l'apprenant.

Les trois approches les plus connues et qui sont toujours employées sont sans doute *The Total Physical Response* (TPR)[47], *The Natural Approach* (NA)[48] et *The Comprehension Approach* [49].

---

[44] C. Germain et R. Leblanc, 1982, p. 673.

[45] Pour un bref apperçu de ces méthodes, se référer à: R.C. Lafayette et L.A. Strasheim, 1984, pp. 567-574; C. Germain, 1993, pp. 233-298.

[46] S.D. Krashen, 1980, 355 p.

[47] J.J. Asher, 1965, pp. 291-300.

[48] T.D. Terrell, 1977, pp. 325-336; et 1982b, pp. 121-132.

[49] Se référer entre autres à: V.A. Postovsky, 1970.

Le psychologue J.J. Asher a développé l'approche TPR afin de créer un environnement non stressant pour l'apprenant. Dans cette approche, la langue est présentée sous forme d'ordres, de directives, et la compréhension de l'apprenant est vérifiée en observant son comportement. L'apprenant n'a pas à s'exprimer en langue cible d'où la diminution du stress. Cette approche rappelle les séries d'actions proposées, en 1880, par F. Gouin[50].

T.D. Terrell, un spécialiste en études hispaniques, a inventé l'approche NA dans un effort d'intégrer dans la salle de cours les résultats de recherches dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde[51]. Dans une première phase dite de silence, l'approche TPR est utilisée conjointement à des activités qui permettent à l'apprenant de répondre dans sa langue maternelle. Par la suite, l'apprenant est graduellement amené à produire en langue cible des réponses d'un mot, puis de deux mots et ainsi de suite. La correction ne porte à ce moment que sur le contenu et non sur la forme du message.

Vers le début des années 70, *The Comprehension Approach* gagne en importance. Mise de l'avant par V.A. Postovsky[52] pour l'enseignement du russe, puis développée par H. Winitz, cette approche présente la langue sous forme d'exercices menant à la découverte de la solution à un problème (*problem solving*). L'apprenant écoute un mot ou une phrase et il doit ensuite identifier parmi plusieurs images celle qui correspond au mot ou à la phrase écoutée[53].

Malgré leurs différences, ces trois approches partagent des similarités: un ensemble commun de croyances qui définissent ce qu'est une *approche de la compréhension orale.*

---

[50] F. Gouin, 1880.

[51] Voir S.D. Krashen, *Loc.cit.*

[52] V.A. Postovsky, *Loc.cit.*

[53] B. Courchêne et P. Pugh, 1986. Voir aussi l'approche axée sur la compréhension mise de l'avant à l'Université d'Ottawa pour l'enseignement du français, langue seconde, par exemple, R. Le Blanc et all. (réd.), 1989; R. Courchêne et all. (réd.), 1992.

2.1.3.1 *L'approche de la compréhension orale*

La *Comprehension Approach*, la TPR et la NA se différencient des autres approches (voir 2.1.1) par l'importance accordée à la compréhension orale. En ce sens, elles constituent en quelque sorte la base de ce qu'on pourrait appeler *l'approche de la compréhension orale*. À l'opposé des autres approches, où l'écoute vise l'expression orale (*listening for speaking*), elles valorisent l'écoute dans un but de compréhension (*listening for understanding*)[54].

Selon J.R. Nord[55], un apprenant peut manipuler son vocabulaire à son propre rythme pour exprimer une idée quand il parle en langue cible. Par contre, lorsqu'il écoute la réponse, il ne contrôle plus le choix du vocabulaire. Il doit être préparé à assimiler ces mots qui font partie du vocabulaire actif du locuteur natif ainsi qu'à s'adapter au rythme élocutoire de ce même locuteur. Les deux habiletés, compréhension et expression, bien qu'elles soient réciproquement corrélées, ne se renforcent pas nécessairement l'une l'autre lorsque l'apprenant est à un stade initial dans son apprentissage de la langue cible. Selon V.A. Postovsky[56], cela proviendrait du fait que l'apprentissage en expression orale requiert le développement d'un contrôle total et automatique des différentes structures grammaticales et lexicales présentées dans le programme. L'attention de l'apprenant est alors davantage centrée sur les structures linguistiques et moins sur le contenu contextuel du message. Ce contrôle total n'est pas implicite ni nécessaire dans un apprentissage de la compréhension orale[57]. Ainsi, l'attention de l'apprenant est détournée des structures linguistiques vers un décodage du message contextuel.

Selon H. Winitz[58], cette approche a une orientation cognitive. L'ORIENTATION COGNITIVE se définit comme une démarche pédagogique qui donne à l'apprenant l'occasion de prendre part à une activité de résolution de problèmes (*problem solving*), c'est-à-dire la

---

[54] Dans H. Winitz (ed.), 1981, p. 69.

[55] *Ibid.*, p. 69.

[56] *Ibid.*, p. 182.

[57] Pour un avis contraire voir W.M. Rivers, 1971, pp. 123-134.

[58] H. Winitz ed., *Op.cit.*, p. xvii.

découverte personnelle des règles de grammaire, plus facilement et mieux acquises par inférence. La phrase sert alors de base de données. La facilité avec laquelle ces règles sont apprises dépend de l'ordre séquentiel dans la présentation des phrases.

La complexité des règles de grammaire d'une langue a pour conséquence que son acquisition ne peut être conçue comme linéaire. Ainsi, les informations acquises lors d'une leçon servent à clarifier celles obtenues dans les leçons antérieures.

De plus, selon V.A. Postovsky, exposer l'apprenant aux sons de la langue cible ne suffit pas pour développer la compréhension orale. Pour être efficace, un programme orienté vers la compréhension orale doit satisfaire au moins à trois conditions essentielles: premièrement, les exemples de la langue (mots ou phrases) doivent être présentés de façon significative dès le début de l'apprentissage. L'apprenant doit donc être capable d'inférer un sens de ce qui lui est présenté. Deuxièmement, le programme doit fournir à l'apprenant une façon de vérifier sa compréhension immédiatement après avoir reçu l'information. Et troisièmement, le programme doit stimuler l'apprenant à deviner le sens des éléments nouveaux en s'aidant des éléments qui lui sont déjà connus et qui sont présents dans le contexte linguistique.

Finalement, la conversation en classe (expression orale en langue cible) n'est pas découragée, elle n'est tout simplement pas enseignée. Les exercices structuraux et les dialogues pré-fabriqués pour générer une expression orale ne sont pas employés. Selon les théoriciens de cette approche, l'apprenant développe une aisance à s'exprimer en langue cible grâce aux connaissances qu'il possède pour comprendre cette langue[59].

Par ailleurs, certaines critiques formulées à l'égard des approches mentionnées antérieurement (voir 2.1.1) peuvent être reprises. En effet, quatre de ces critiques s'adressent également au matériel présenté dans l'approche de la compréhension orale:

[59] H. Winitz, *Op.cit.*, p. xii.

1. la présentation de phrases isolées: le terme contexte, employé dans cette approche, ne fait souvent référence qu'à un appui visuel (une image, un geste) ou au contexte linguistique de la phrase;
2. la présentation d'une langue écrite oralisée: dans cette approche l'enseignant a souvent recours au texte écrit oralisé (lu par lui-même) pour dépasser l'unité phrastique;
3. l'accent mis essentiellement sur une seule fonction discursive (TPR): l'enseignant utilise beaucoup les ordres afin de pouvoir vérifier si l'apprenant a compris. Il lui demande d'agir ou de répondre correctement à la consigne donnée;
4. l'absence de toute dimension sociale: cette approche ne fait mention que de règles grammaticales. Les énoncés ne sont pas situés dans leur contexte social.

De plus, la notion d'acquisition définie comme un processus «subconscient» a aussi été critiqué[60]. T.D. Terrell, lui-même, rejette la dichotomie «conscient/subconscient». Il prétend que lors de l'application de l'approche dite NA, l'apprenant peut porter différents degrés d'attention «consciente»[61].

Cette notion de processus «subconscient» ne tient pas compte des stratégies consciemment déployées par l'apprenant pendant une activité d'écoute[62]. J.R. Anderson[63] identifie trois processus interreliés qui réapparaissent selon la tâche demandée pendant l'activité d'écoute: *perceptual processing* ou maintenir l'attention pour écouter le texte oral, *parsing* ou encoder l'information pour en aboutir à une représentation significative laquelle est emmagasinée dans la mémoire à court terme, puis *utilization* ou faire appel à des connaissances antérieures afin d'accroître le sens de l'information et d'emmagasiner l'information pour une utilisation ultérieure.

---

[60] Voir entre autres H.D. Brown, 1984, pp. 277-280, ainsi que R.C. Schmidt, 1990, pp. 129-158.

[61] T.D. Terrell, 1986, p. 221.

[62] Voir J.M. O'Malley, A.U. Chamot et L. Küpper, 1989, pp. 418-437; Conseil de l'Europe, 1991, pp. 16-87.

[63] J.R. Anderson, 1983.; J.R. Anderson, 1985; H.H. Clark et E.V. Clark, 1977.

Par ailleurs, nous nous devons de mentionner la parution, surtout à partir de 1984, d'un nombre considérable d'articles concernant la compréhension orale en langues secondes et/ou étrangères. Mentionnons, à titre d'exemples, les revues *Foreign Language Annals*[64] et *Applied Linguistics*[65] qui consacrent un numéro entier à la compréhension orale. Pour leur part, M. Duplantie et M. Massey[66] proposent une pédagogie de l'écoute de documents authentiques oraux, pédagogie qui se déroule en trois étapes: pré-écoute, écoute et post-écoute. Puis, sept ans plus tard, en 1991, cette même proposition est de nouveau présentée mais d'une façon beaucoup plus explicitée et exemplifiée dans un ouvrage réalisé par le Conseil de l'Europe. On consacre alors plusieurs chapitres au développement de l'aptitude de compréhension (orale et écrite)[67]. Brièvement, cette proposition pédagogique en trois temps permet de concevoir la compréhension orale (ou écrite) comme «un processus d'interaction entre ce qui est écouté et l'ensemble des connaissances et expériences auquel l'apprenant a recours pour donner du sens à ce qu'il écoute»[68]. Ainsi, les divers facteurs qui entrent en jeu dans la compréhension sont pris en considération, soit:

- la connaissance du monde de l'apprenant;
- sa connaissance du sujet;
- sa connaissance de la grammaire et du vocabulaire de la langue cible (et de sa langue maternelle – notre ajout);
- les indices contextuels[69].

Cette démarche a le mérite de permettre à l'apprenant de développer des stratégies d'écoute qui favorisent l'autonomisation de

---

[64] *Foreign Language Annals*, vol. 17, no. 4, sept. 1984, pp. 261 à 422; voir aussi C.J. James, 1984, pp. 129-133.

[65] *Applied Linguistics*, vol. 7, no .3, automne 1986, pp. 221-302; voir aussi J.C. Richards, 1985, pp. 189-207 paru aussi dans *TESOL Quaterly*, vol. 17, no. 2, 1983, pp. 219-240; et pour un point de vue psychologique voir A.D. Wolvin et C.G. Caokley, 1985, 2e éd., pp. 161-202.

[66] M. Duplantie et M. Massey, 1984, pp. 48-59; voir aussi C. Germain et R. Leblanc, *art.cit.*, pp. 665-678.

[67] Conseil de l'Europe, *Op; cit.*

[68] Conseil d l'Europe, *Op. cit.*, p. 16.

[69] *Ibid.*

son apprentissage[70], en plus de l'exposer à des enregistrements authentiques. Finalement, de son côté, R.J Lund[71] présente une taxinomie des tâches que doit accomplir le natif, d'une part pour comprendre une information et, d'autre part, pour répondre à cette information. Cette taxinomie est proposée comme cadre conceptuel pour l'enseignement de l'écoute en langues secondes et/ou étrangères.

Il en résulte que les postulats de l'approche communicative, joints à ceux de l'approche de la compréhension oral, établissent les bases théoriques de nos exercices de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale. Ces variétés sont ainsi présentées en contexte, de façon à conserver, dans la mesure du possible, l'authenticité des situations de communication où elles ont été employées. Ensuite, l'apprenant est amené à comprendre ces variétés à l'aide de la méthodologie proposée par l'approche de la compréhension orale.

2.1.3.2 *Les exercices de sensibilisation aux variétés de langue orale*

Un EXERCICE DE SENSIBILISATION en compréhension orale se définit alors comme une activité d'écoute dont le but est de comprendre et non de parler. Durant cette activité, l'apprenant est consciemment amené à allier, pour des fins manipulatrices, des habiletés d'anticipation, d'entendement, de perception et d'évaluation. ANTICIPER veut dire imaginer à l'avance le contenu ou une partie du contenu de l'information[72]; ENTENDRE signifie coder auditivement de l'information (*input*) afin qu'elle puisse être reconnue, identifiée et rappelée après un certain temps[73]; PERCEVOIR équivaut à induire de l'information les formes, les règles et les configurations qui l'organi-

---

[70] Pour la notion de *l'autonomisation de l'apprentissage*, voir L. Duquette, 1990, pp. 15-22; paru aussi dans *Dialogues et cultures*, no. 34, 1990 ainsi que les travaux réalisés à l'Université d'Ottawa, note numéro 53.

[71] R.J. Lund, 1990, pp. 105-115.

[72] Voir F. Ingram, J. Nord et D. Dragt, 1975, p. 4.

[73] Voir la notion d'*encodage phonétique* chez J.B. Carroll, 1965, pp. 273-28 et 1974.

sent[74]; ÉVALUER signifie déterminer si une information est non seulement grammaticalement et socialement acceptable mais aussi crédible et recevable.

Cette activité d'écoute est cognitive: l'apprenant prend part à la découverte de la solution à un problème. Un contrôle total des structures linguistiques (contenues dans le programme) n'est pas indispensable. L'attention de l'apprenant est essentiellement axée sur le décodage du message contextuel. Le contexte du message, et non plus seulement celui de la phrase, délimite maintenant l'activité communicative telle que définie par D.H. Hymes[75].

Finalement, compte tenu qu'un exercice de sensibilisation en compréhension orale est une activité d'apprentissage, il doit aussi fournir à l'apprenant l'occasion de vérifier sa compréhension, c'est-à-dire de vérifier si l'information reçue est correctement apprise. Une présentation explicite de l'information permet l'atteinte de cet objectif. Cette vérification formative, toujours orientée vers la compréhension, constitue la seule forme d'évaluation pour ce type d'exercice.

2.1.4 *Variation linguistique et enseignement des langues secondes et/ou étrangère*

Indépendamment de l'approche proposée en didactique des langues secondes et/ou étrangères, en général les méthodes qui en découlent ne tiennent pas compte (ou pas assez) des variétés de langue, surtout au début de l'apprentissage de la langue cible. Cette situation ne doit pas s'interpréter comme un manque d'intérêt de la part de certains théoriciens et praticiens à l'égard de la place des variétés dans l'enseignement des langues secondes et/ou étrangères. Le fait est que les méthodes ne traduisent tout simplement pas cet intérêt certain, tel que nous l'avons mentionné au début de ce chapitre.

---

[74] Voir la notion d'*habileté inductive* chez J.F. Hamers et M. Blanc, *Op. cit.*, p. 381.

[75] Voir pp. 32 et suivantes de ce chapitre.

On retrouve ainsi bon nombre d'auteurs qui reconnaissent la nécessité de penser à une conception plus globale de la langue. La notion de langue ne peut plus être confondue avec celle de langue standard, spécialement dans les cas où la langue standard est synonyme d'un usage légitime et met en évidence la prééminence de l'usage d'un infragroupe sur les usages de tous les autres infragroupes[76].

L'apprenant en langue seconde et/ou étrangère a besoin de développer, comme le locuteur natif, une compétence dans les différentes variétés de la langue cible[77]. Pour atteindre une telle compétence, le concept de norme doit être modifié. L'enseignement d'une langue seconde et/ou étrangère ne peut plus se faire entièrement à partir d'une norme prescriptive, explicite; d'ailleurs, les grammaires scolaires actuelles (dites traditionelles)[78] ne décrivent plus la langue d'aujourd'hui. Cette dernière est la somme de tous les usages que font les locuteurs natifs de cette langue, usages répartis en sous-ensembles intégrés et pourvus chacun d'une valeur. Il faut dorénavant parler de normes implicites, de normes d'usage. La réalité naturelle de la langue, à savoir sa diversité et sa créativité, n'en sera alors plus exclue[79].

L'importance d'une nouvelle conception de la norme (ou des normes) est indéniable mais il est moins que certain que tous s'accordent sur cette conception ou sa définition. Ainsi, A. Valdman[80] mentionne la variation géolectale mais en fait abstraction dans ses exemples. Ces derniers, tirés du contexte socio-culturel français, omettent certaines variantes qui sont présentes par exemple au

---

[76] Voir J.C. Corbeil, 1984, pp. 60-67; M. Cling, 1979, pp. 83- 85; G. Bibeau et C. Germain, 1983, pp. 511- 540; S. Moharram, 1989, pp. 95-108.

[77] Voir D. Crystal et D. Davy, 1969, p. 7; E. Roulet, art. cit. 1974, pp. 229-244; G. Nickel, 1985, pp. 141-160; A. Valdman, 1972, pp. 87-108; concernant la langue maternelle, voir W. Bal, 1978, pp. 107-134.

[78] Nous ne mentionnons que les grammaires dites traditionnelles car ce sont les plus utilisées dans les institutions scolaires pour l'enseignement de la langue maternelle et d'une langue seconde. Voir H. Besse et R. Porquier, 1984.

[79] Voir J.C. Corbeil, 1986, pp. 115-125; M. Paquot, 1962, pp. 95-112; W. Bal, *art.cit.*; S. Moharram, *art.cit.*; A. Valdman, *art. cit.* 1972.

[80] A. Valdman, *art.cit.*, 1972, pp. 92-99.

Québec[81]. Une telle position face à la variation géolectale perpétue, selon nous, la notion de supranorme, c'est-à-dire la primauté des usages de la France par rapport à ceux de la Belgique, de la Suisse et du Québec, pour ne citer que ceux-là.

Certaines méthodes présentent aussi cette faiblesse: c'est le cas par exemple de *C'est le printemps*[82]. Selon les auteurs, cette méthode s'adresse à l'apprenant qui étudie le français comme langue seconde ou comme langue étrangère, pourtant le contexte sociolinguistique qui y est présenté est celui de la France.

Dans une méthode déjà mentionnée, *Sans Frontières* 1, les auteurs ont le souci de vouloir présenter une variété géolectale: une étudiante «franco-québécoise» rencontre un jeune Lyonnais dans un café parisien. Pour la réalisation de ce dialogue, les auteurs ont enregistré une française qui parle avec un «accent franco-québécois». L'apprenant est alors non plus exposé à l'accent franco-québécois mais bien à la conception que s'en fait cette jeune Française[83].

Par ailleurs, certains auteurs proposent des solutions visant l'intégration de la variation linguistique dans l'enseignement des langues secondes et/ou étrangères. L'utilisation de documents authentiques et réalistes oraux (*semi-scripted simulated authentic speech*)[84] semblent être la solution la plus envisagée pour l'apprenant de niveau intermédiaire ou avancé en langue cible[85]. Une telle démarche laisse présumer qu'il est recommandé de développer chez cet apprenant une compétence de compréhension orale semblable à celle du locuteur natif, c'est-à-dire suffisante pour comprendre les différentes variétés de la langue cible. Malgré son aspect

[81] Par exemple pour la formulation de question: «Tu viens *tu*? On y va *tu*?» ainsi que pour la distinction entre: [e] / [E].

[82] A.B. Gasm El Seed, 1997.

[83] M. Verdelham-Bourgade et al., *Op.cit.*, p. 32.

[84] *Les documents réalistes* sont enregistrés en studios, voir M. Geddes et R. White, 1978, pp. 137-146; M. Pérez, 1984, pp. 26-36.

[85] W. Belle, 1978, pp. 147-154; B.G. Snow et K. Perkins, 1979, pp. 51-64; A. Valdman, *art.cit.*, 1972 et 1986, pp. 143-160; J. Filliolet, 1985, pp. 31-42; M. Blondel, 1976, pp. 56-63; N. Ménard et K. Connors-Pupier, 1979, pp. 100-104; et pour l'écrit, voir J.P.B. Allen et H.G. Widdowson, 1979, pp. 122-142.

primordial, cet objectif n'est pas du tout explicité chez la plupart de ces auteurs[86]. Développer la compétence de compréhension orale plurilactale de l'apprenant en langue cible exige autant de rigueur et de méthodologie que développer celle de l'expression orale. De plus, cette solution ne semble pas s'appliquer à l'apprenant de niveau débutant; or, il est, lui aussi, exposé à la même communauté linguistique hétérogène que l'apprenant de niveau intermédiaire ou avancé.

L'authenticité dans l'enseignement des langues ne peut se concevoir sans accorder à la variation linguistique toute l'importance qu'elle a dans le discours[87]. Bien que l'ensemble des auteurs cités s'entendent sur ce point, il est moins que certain que tous aient la même notion de *variation linguistique*, surtout lorsqu'il s'agit de l'enseigner. Pour certains, les variétés de langue semblent se limiter aux expressions idiomatiques et aux expressions familières[88]. Chez d'autres, variétés de langue est synonyme de différents accents. La langue alors présentée ne varie pas; il s'agit de la même langue dans un emballage différent[89]. Finalement, selon A. Valdman le choix des variétés de langue à enseigner dépend des attitudes linguistiques de la communauté cible ainsi que de celles des apprenants[90].

Il est certain que les attitudes linguistiques de la communauté cible et de l'apprenant tendent dans l'ensemble à favoriser la variété dite de prestige. L'enseignement d'une norme de prestige se maintient comme tradition à cause de la présence de ces attitudes. Se restreindre à un tel cadre signifie renoncer à toute authenticité. Attitudes et comportements linguistiques ne vont pas nécessairement de pair; A. Valdman a déjà relevé lui-même cette contradiction[91].

---

[86] M. Geddes et R. White, *art.cit.*; W. Belle, *art.cit.*; B.G. Snow et K. Perkins, *art.cit.*; A. Valdman, *art.cit.*, 1972; N. Ménard et K. Connors-Pupier, *art.cit.*.

[87] L. Laforge, 1982, p. 9.

[88] B.G. Snow et K. Perkins, *art.cit.*, p. 54.

[89] Voir J.T. Roberts, 1982, pp. 126-127.

[90] A. Valdman, *art.cit.*, 1986, p. 148.

[91] A. Valdman, *art.cit.*, 1972, p. 98.

De plus, A. Valdman[92] a mentionné aussi que la plus grande contribution que peut apporter l'étude d'une langue étrangère à l'éducation en général aux États-Unis est d'inculquer une certaine tolérance linguistique. Une démonstration de la nature de la variation linguistique ainsi qu'une exploration des fonctions de la variation permettent d'atteindre un tel objectif éducatif. Pour cela, les cours de base en langue étrangère doivent, d'une part, être exemptés de toute tendance puriste et, d'autre part, rendre l'apprenant conscient de la relation entre les variantes et l'organisation sociale de la communauté. Il importe de faire comprendre qu'il n'y a pas qu'une forme correcte immuable mais une quantité de formes, chacune d'elles étant adéquate pour réaliser certaines fonctions pour certains sous-groupes d'une communauté linguistique donnée.

Or, enseignants, apprenants et locuteurs natifs sont tous aussi empreints de cette notion de «correction». Les attitudes linguistiques sont socialement et culturellement définies. Alors, comment parler «d'inculquer une tolérance linguistique»[93] sans aller justement à l'encontre des attitudes linguistiques de la communauté cible ainsi que de celles de l'apprenant?

La nécessité d'intégrer la variation linguistique à l'enseignement d'une langue seconde et/ou étrangère demeure une préoccupation majeure en didactique des langues. Toutefois, comme le soulignent G. Bibeau et C. Germain[94], différents facteurs tels que l'attitude du milieu social, le manque de renseignements sur les variables linguistiques ainsi que l'encadrement pédagogique de l'enseignement réduisent considérablement les chances d'une telle intégration.

Il convient maintenant de se centrer sur la langue espagnole orale afin d'identifier la place qu'occupent les variétés dans son enseignement comme langue seconde et/ou étrangère.

---

[92] A. Valdman, 1978, pp. 78-87.

[93] A. Valdman, *art.cit.*, 1978, p. 85.

[94] G. Bibeau et C. Germain, *Op.cit.*, pp. 539- 540.

2.1.4.1 *L'enseignement de la compréhension orale et des variétés de la langue espagnole orale: état de la question*

A. LA COMPRÉHENSION ORALE

L'enseignement de l'espagnol, langue seconde et/ou étrangère, a suivi en général les grands courants didactiques mentionnés dans la première partie de ce chapitre. Cet enseignement est ainsi passé, lui aussi, du structuralisme au communicatif et les commentaires exprimés précédemment peuvent également lui être appliqués.

Ainsi, à partir de 1981 et jusqu'à nos jours, on voit apparaître un certain nombre d'articles concernant plus spécifiquement l'enseignement de la compréhension orale en espagnol. Ces articles peuvent être regroupés en deux grandes catégories distinctes mais complémentaires.

On retrouve d'abord les articles où il est fait mention de la nécessité d'accorder une plus grande importance à la compréhension orale puisque le développement de cette habilité a grandement été négligé, jusqu'à récemment, dans les cours d'espagnol. Ainsi, D. Reseigh Long[95] et D. Borges[96] identifient comme une des sources principales de cet état le manque de matériel pédagogique approprié pour les exercices d'écoute. D'autres, comme T.B. Kalivoda[97], pensent que les enregistrements mis sur le marché ont comme inconvénients d'être trop longs, d'avoir un rythme trop accéléré et de contenir un très grand nombre de mots nouveaux. D. Borges ajoute à ces inconvénients la présence à l'occasion de contenus culturels et grammaticaux inconnus de l'apprenant.

Dans cette catégorie d'articles, les auteurs ont également le souci de présenter diverses suggestions pédagogiques en réponse aux problèmes soulevés. Leurs propositions visent essentiellement à faciliter la compréhension des enregistrements pour l'apprenant de niveau débutant ou pour celui de niveau intermédiaire ou avancé. D.

---

[95] D. Reseigh Long, 1987, pp. 921-928.

[96] D. Borges, 1987, pp. 171- 173.

[97] T.B. Kalivoda, 1981, pp. 80-85.

Reseigh Long propose de joindre aux explications lexicales des appuis visuels tels que gestes, cartes, photos et objets. Quant à D. Borges, il suggère par exemple de présenter puis d'expliquer toute nouveauté (lexicale, grammaticale et culturelle) contenue dans l'enregistrement avant d'en faire une première écoute.

D'autre part, B. VanPatten[98] recommande de présenter l'information (*input*) dans un contexte qui soit communicatif et significatif tout en étant intéressant pour l'apprenant. Selon lui, les approches NA et TPR pour les niveaux débutants, par exemple, tiennent compte en grande partie de ces facteurs, mais il précise qu'une seule méthode ne peut pas répondre à toutes ses suggestions pédagogiques.

La deuxième catégorie regroupe les articles où il est fait mention d'expériences réalisées en salle de cours. Certaines de ces expériences portent sur l'intégration de l'approche TPR au début de l'apprentissage de l'espagnol. Par exemple, J. Morganroth Schneider[99] a réalisé son expérience auprès d'enfants américains de niveau primaire alors que M.R. Redfield[100] a réalisé la sienne auprès de jeunes adolescents japonais. Dans l'ensemble, les résultats de ces différentes expériences se sont avérés fort positifs indépendamment de la clientèle visée qui est, rappelons-le, généralement des jeunes[101].

Mentionnons aussi la publication, en 1991, d'un numéro spécial de *Cable*[102] consacré à la compréhension orale. E.M. Peris[103] y explique onze principes de base pour la compréhension orale; mentionnons, par exemple, les principes numéro neuf: «enseigner ce n'est pas vérifier» et numéro onze: «la difficulté réside dans la tâche, non dans le texte». Il propose ensuite une série d'exercices que l'enseignant peut réaliser seul ou avec des collègues. Ces exercices visent à aider l'enseignant à mieux cerner ce qu'est l'enseignement de la compréhension orale ainsi que les stratégies communicatives

---

[98] B. VanPatten, 1986, pp. 202-216.

[99] J. Morganroth Schneider, 1984, pp. 620-625.

[100] M.R. Redfield, 1986, pp. 711-713.

[101] Voir aussi R.G. Mowry, 1989, pp. 439-444. D.E. Wolfe et G. Jones, 1982, pp. 273-280.

[102] *Cable*, no.8, nov. 1991, pp. 5-60.

[103] E. M. Peris, 1991, pp. 16-26.

qui y sont reliées. Son article se termine par un questionnaire qui sert à analyser le matériel utilisé dans les exercices d'écoute. M. Hernández Guiu[104] explore les possibilités et les avantages d'utiliser les messages enregistrés sur les répondeurs automatiques. Elle fait d'abord une analyse pragmatique de ces documents pour ensuite suggérer des exercices d'écoute basés sur la recherche d'information.

Finalement, soulignons deux autres ouvrages, un article de S.M. Bacon[105] et une méthode communicative espagnole *Intercambio I*[106], qui ont le mérite d'accorder une certaine priorité à la compréhension orale dès le début de l'apprentissage de la langue espagnole. Comme M. Hernández Guiu, S.M. Bacon préconise l'introduction d'enregistrements authentiques ou réalistes (*simulated language*) de courte durée, moins de trois minutes. Chacun de ces enregistrements est présenté sous forme d'exercice d'écoute qui se déroule essentiellement en trois étapes: contextualisation, stratégies d'écoute et activités de compréhension. Ces étapes rappellent celles suggérées par M. Duplantie et M. Mussey puis, par le Conseil de l'Europe; étapes que nous avons mentionnées précédemment.

La méthode *Intercambio I* contient, entre autres[107], des exercices destinés uniquement à la compréhension orale. Pour faciliter la compréhension des enregistrements, le guide pédagogique[108] qui accompagne cette méthode propose:

1. de présenter sous forme de listes le vocabulaire pertinent, avant l'écoute;
2. d'inciter l'observation des illustrations contenues dans le livre de l'apprenant, pendant l'écoute;
3. d'employer simultanément les procédures pédagogiques mentionnées ci-dessus;
4. de permettre la lecture des transcriptions des dialogues, pendant l'écoute[109].

---

[104] M. Hernández Guiu, 1991, pp. 27-35. Voir aussi S. Fernández, *Ibid*, pp. 36-39.

[105] S.M. Bacon, 1989, pp. 543-551.

[106] L. Miquel et N. Sans, 1989, 167 p.

[107] Se référer à la page 53 de ce chapitre.

[108] L. Miquel et N. Sans, 1990, 125 p.

[109] *Ibid*, p. 46.

Mais la pédagogie de l'écoute proposée par les auteurs de cette méthode ne favorise pas l'autonomisation de l'apprentissage comme le recours aux connaissances du monde de l'apprenant. De plus, ces exercices de compréhension orale servent davantage à mesurer qu'à enseigner la compréhension orale[110] et ils nous apparaissent fort peu nombreux lorsqu'ils sont comparés en nombre aux exercices d'expression orale ou écrite.

En somme, l'apport positif de ces diverses études semble insuffisant pour «convaincre» la majorité des enseignants en langue espagnole de l'importance d'accorder une plus grande place à l'enseignement de la compréhension orale en début d'apprentissage. Ainsi, T.D. Terrell[111] rapporte dans un article paru en 1986 que les enseignants en langue espagnole semblent peu disposés à introduire dans leur classe une phase centrée sur la compréhension orale. Cinq ans plus tard, H. Anceaux souligne à son tour, dans un article, le peu d'importance qui est toujours accordé à cet enseignement[112]. Pour sa part, C.J. Koster[113] plaide pour l'enseignement de la compréhension orale en début d'apprentissage puisque cette habileté sous-tend des processus complexes qui demandent beaucoup de temps à développer.

B. L'ENSEIGNEMENT DES VARIÉTÉS DE LA LANGUE ESPAGNOLE

Les nombreuses recherches en dialectologie et en sociolinguistique[114] démontrent la richesse de la langue espagnole orale et mettent en valeur sa diversité. Il en résulte que dans l'ensemble des études portant sur la didactique de l'espagnol[115], les auteurs

[110] G. Brown, 1987.

[111] T.D. Terrell, 1986b, pp. 193-202; voir aussi D. Reseigh Long, 1986, pp. 28-37 et *art.cit.*, 1987, p. 921.

[112] H. Anceaux, 1991, p. 11.

[113] C.J. Koster, *Ibid*, p. 10.

[114] Se référer aux ouvrages cités dans la bibliographie du tome 2.

[115] Comme il semblerait être le cas pour plusieurs autres langues dont le français, l'anglais et l'allemand.

s'entendent sur la nécessité d'exposer l'apprenant à une plus grande variété de situations de communication authentiques. Cet intérêt envers l'enseignement des variétés de la langue espagnole orale semble également marqué lorsque les auteurs produisent des manuels pour les niveaux intermédiaires et avancés[116].

Nous pouvons classer en deux catégories les manuels pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère selon la façon dont l'enseignement des variétés de cette langue est présenté à l'apprenant de niveau intermédiaire ou avancé[117]. La première catégorie regroupe des manuels ou des méthodes dans lesquels cet enseignement constitue le thème soit d'une partie d'une unité (ou de plusieurs unités), soit de toute une unité. Par exemple, les auteurs de la méthode *Intercambio 2* consacrent toute l'unité trois à une syntaxe: mise en contact avec réflexion sur les variantes en langue espagnole[118]. Cette unité ne présente toutefois que des variantes lexicales, présentation systématique qui semble absente de toute autre unité du livre. De plus, certaines variantes morphologiques sont omises alors qu'il aurait été aisé de les mentionner. Par exemple, dans l'unité vingt et un, les auteurs présentent le *imperfecto del subjuntivo en «ra»*: pour le verbe *ser* ils donnent la forme *fuera* alors que la forme en «*se*» peut à l'occasion être employée, le verbe *ser* devient *fuese*[119].

La seconde catégorie regroupe des manuels spécialisés dans l'explication et l'enseignement de certaines variables linguistiques de la langue espagnole. Ces manuels s'adressent généralement à l'apprenant de niveau avancé et ils sont employés dans des cours spécifiques tels que la phonétique espagnole et la dialectologie espa-

---

[116] P.A. Dunkel, 1986, p. 101; voir aussi P. Ur, 1984, p. 23; S.M. Bacon, *art.cit.*, p. 544; M. Weisserieder, 1987, pp. 531-536.

[117] Pour ce qui a trait à l'enseignement des variétés de l'espagnol aux niveaux intermédiaires et avancés, nous nous limitons à ne mentionner que certaines caractéristiques générales. Nous ne présentons aucune analyse exhaustive, théorique ou pratique, bien qu'il eût été intéressant de le faire. Il nous apparaît souhaitable que ce type d'analyse fasse plutôt l'objet, en soi, d'une recherche ultérieure.

[118] L. Miquel y N. Sans, 1990b, p. 5.

[119] Se référer à P. Rodriguez-Ford et S. Georgalas, 1980, pp. 895-899.

gnole, pour ne mentionner que ceux-là. Un exemple de ce type de manuel est celui de R. Barrutia et T.D. Terrell, *Fonética y fonología españolas*[120]. Pour d'autres auteurs, finalement, exposer l'apprenant à une plus grande variété de situations de communication renvoie simplement à différentes façons de présenter une même variété de langue[121].

Par ailleurs, l'enseignement des variétés de la langue espagnole orale demeure encore aujourd'hui fort timide lorsqu'il s'agit d'intégrer systématiquement ces variétés en début d'apprentissage. Ainsi, D. Reseigh Long[122] recommande d'inviter des Hispanophones à venir parler devant la classe afin d'exposer l'apprenant de niveau débutant à «une variété de dialectes» (*variety of dialects*). Ces conférenciers seraient préalablement initiés à diverses techniques pédagogiques afin de les aider à communiquer avec ce type d'apprenants. D. Reseigh Long propose aussi d'employer les dialogues contenus dans les programmes réguliers si le recours aux conférenciers s'avère difficile ou impossible. S.M. Bacon[123] se limite à reconnaître que présenter différents registres à l'aide d'enregistrements authentiques ou réalistes peut fournir à l'apprenant de niveau débutant l'opportunité de pratiquer la langue cible dans différents contextes. Il arrive même que certains enseignants laissent passer de belles occasions d'enseigner cette variabilité: M.R. Redfield mentionne avoir remplacé du vocabulaire «mexicain», qui lui semblait étrange, par un vocabulaire plus commun lorsqu'il a utilisé le livre *Aprendiendo con movimientos*[124] au Japon. Il donne en exemple les verbes *brincar* et *encontrar* utilisés respectivement dans le sens de *saltar* et de *buscar*[125].

Un petit nombre de méthodes, plutôt récentes, introduisent certaines variétés de la langue espagnole orale dès le début de l'ap-

[120] R. Barrutia et T.D. Terrell, 1982, 189 p.

[121] T.B. Kalivoda, *art.cit.*, p. 84.

[122] D. Reseigh Long, *art. cit.*, p. 925.

[123] S.M. Bacon, *art. cit.*, p. 548.

[124] N. Márquez, 1982.

[125] M.R. Redfield, *art.cit.*, p. 711.

prentissage. Soulignons, entre autres, l'ouvrage de L. Miquel et N. Sans, *Intercambio I*[126], ainsi que celui du Ministère de la Culture d'Espagne[127]. Par exemple, dans *Intercambio I*[128], on trouve un exercice accompagné d'un enregistrement dans lequel une Espagnole demande à quatre Hispanophones (un Vénézuélien, un Péruvien, un Chilien et un Argentin) comment se disent les mots suivants: *abrigo, jersey, falda, camisa, calcetines* dans leur pays respectif. Cette excellente initiative demeure toutefois quelque peu décevante puisque les auteurs se limitent essentiellement à la variation lexicale. De plus, ce vocabulaire est présenté hors contexte.

L'exercice suivant de cette méthode[129] vise à remployer le vocabulaire vestimentaire présenté antérieurement. L'apprenant doit alors préparer la valise de Jorge qui part en vacances dans les Caraïbes. Rappelons que parmi les cinq Hispanophones entendus dans l'exercice précédent quatre sont originaires de l'Amérique du Sud et un de l'Espagne. Or, le vocabulaire présenté dans les exemples de ce deuxième exercice est semblable à celui introduit par l'Hispanophone originaire d'Espagne[130]. L'apprenant pourrait ainsi conclure à tort que dans les Caraïbes les vêtements portent le même nom qu'en Espagne; l'intervention de l'enseignant devient alors primordiale.

Le deuxième ouvrage est constitué d'extraits de films espagnols présentés sur vidéos. Ces extraits sont regroupés en fonction de la situation de communication: salutations, prise de rendez-vous, par exemple. En plus de ces vidéos, l'enseignant a aussi accès à un recueil de transcriptions des dialogues. Ces transcriptions sont à l'occasion brièvement annotées afin d'identifier ou d'expliquer l'usage du registre dans l'extrait cité. Ce recueil contient aussi vingt recommandations générales sur l'utilisation des extraits et deux

---

[126] L. Miquel et N. Sans, *Opt. cit.*, 1989.

[127] *En Español, materiales video*, 1986.

[128] L. Miquel et N. Sans, *Op. Cit.*, 1989, p. 54, exercice numéro 6.

[129] L. Miquel et N. Sans, *Op.cit.*, 1989, p. 55, exercice numéro 7.

[130] *Loc.cit.*

d'entre elles concernent les registres[131]. Les auteurs espèrent avec ce matériel vidéo présenter une langue vivante, la langue comme instrument de communication.

Ce matériel, des plus prometteurs, ne tient pas compte de la variation géolectale, se limitant à la variété géolectale espagnole, même s'il a été conçu pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère[132]. De plus, les auteurs s'adressent au plus grand nombre possible de clientèles. Ils se limitent conséquemment à formuler des recommandations générales et n'offrent malheureusement aucune suggestion quant à la méthodologie à suivre pour l'exploitation de ces différents registres[133].

Il ressort de l'ensemble de ces articles des propositions pédagogiques valables pour l'enseignement de la compréhension orale en langues secondes et/ou étrangères et une certaine reconnaissance de l'importance de présenter des variétés de la langue espagnole dès le début de l'apprentissage. De plus, l'emploi d'enregistrements authentiques ou réalistes ne semblerait plus être limité aux groupes intermédiaires ou avancés. La contribution positive de ces ouvrages nous apparaît cependant incomplète. Il ne suffit pas d'exposer l'apprenant de niveau débutant à des variétés de la langue orale cible[134], il faut aussi enseigner à cet apprenant comment reconnaître ces variétés afin qu'il puisse les comprendre[135].

Mais, comment lui enseigner à comprendre ces variétés? Comment organiser des exercices ou des activités qui puissent développer la compréhension des variétés de l'oral en début d'apprentissage et rendre l'apprenant autonome envers cet apprentissage. En d'autres termes, comment développer une compétence plurilectale en compréhension orale chez cet apprenant? Force est de conclure qu'il manque actuellement en didactique des langues

---

[131] *En Español, materiales video, Op.cit.*, p. 6, les numéros 7 et surtout 9.

[132] *Ibid.* p. 3.

[133] *Ibid.* p. 5.

[134] Se référer à N. Ménard et K. Connors-Pupier, *art. cit.*

[135] M. Duplantie et M. Massey, *art.cit.*, pp. 54-55.

secondes et/ou étrangères une proposition méthodologique valable concernant l'enseignement des variétés de la langue orale cible, dès le début de l'apprentissage[136].

La présente recherche essaie de pallier ce manque. Elle prend en considération les diverses propositions pédagogiques citées et offre un «comment faire» et un nouveau «quoi enseigner» au début de l'apprentissage: des exercices de sensibilisation systématique aux variétés de la langue espagnole orale au niveau deux.

2.2 Deuxième partie: Aspect interdisciplinaire

2.2.1 *Description du matériel pédagogique: aspect sociolinguistique de la recherche*

La description du contenu de notre matériel pédagogique requiert une méthode qui permet une description à la fois des facteurs linguistiques et des divers facteurs sociaux qui peuvent intervenir dans le choix des variétés de langue. Selon E. Roulet, la linguistique traditionnelle décrit seulement le système de la langue, ne traite que la structure de la phrase, n'étudie systématiquement que la fonction référentielle et une seule variété de langue, considérée comme homogène et représentative. Elle néglige la description de l'emploi de la langue, ne traite pas des unités de communication comme le texte et le dialogue, ni des autres fonctions du langage ou des autres variétés du répertoire verbal d'une communauté linguistique.

Il nous faut conséquemment recourir à la sociolinguistique puisqu'elle offre une méthode d'analyse qui tient compte des divers facteurs sociaux et linguistiques qui peuvent intervenir dans le choix des variétés de langue[137]. Selon W. Labov[138], étudier la langue dans son contexte social soulève les mêmes questions linguistiques que toute autre approche de la théorie linguistique. Bien qu'il en relève cinq, nous ne reprenons que celles qui sont les plus pertinentes à notre étude:

---

[136] Voir A. Archambault et J.C. Corbeil, 1982.

[137] E. Roulet, 1976, pp. 43-80.

[138] W. Labov, 1976, p. 286.

1. Quelle est la forme des règles linguistique et quelles contraintes doit-on leur imposer?
2. Sur quelles formes sous-jacentes opèrent les règles et comment peut-on les déterminer précisément dans chaque cas?
3. Comment les règles se combinent-elles en système et comment s'ordonnent-elles au sein de ces systèmes?»[139]

Rappelons que W. Labov[140] ne cherche pas forcément à apporter une nouvelle théorie à la linguistique, mais plutôt à lui fournir une nouvelle méthode de travail. Les techniques d'observation directe des données linguistiques proposées en sociolinguistique supposent que la grammaire est déjà esquissée dans ses grands traits et que les principales possibilités sont connues[141]. Ainsi, les sujets considérés relèvent du domaine de la linguistique: phonologie, morphologie, syntaxe et sémantique. La sociolinguistique s'intéresse aussi à l'analyse du discours, même si cette dernière était exclue jusqu'alors de la linguistique générale. La nouveauté dans cette méthode de travail réside dans l'ajout d'une base sociale élargie au domaine de la linguistique générale[142].

Par ailleurs, l'abondance et surtout la qualité des études sociolinguistiques actuelles en espagnol[143] permettent de comparer les résultats ainsi obtenus. Le modèle d'analyse utilisé lors de ces recherches est adapté à la présente recherche pour la description du matériel pédagogique. Les résultats sont en effet comparés à ceux des recherches sociolinguistiques pour vérifier la validité du contenu de ce matériel pédagogique[144].

2.2.2 *Attitudes et motivation: aspect psychosocial de la recherche*

L'objectif secondaire de notre recherche concerne les attitudes et la motivation de l'apprenant envers la langue espagnole orale et

---

[139] *Ibid.*

[140] *Ibid.*, p. 287.

[141] *Ibid.*, p. 280.

[142] *Ibid.* p. 258.

[143] Se référer au tome 2, annexe D et bibliographie.

[144] Se référer au tome 2, annexe D, pp. 32-94.

son apprentissage. Nous prenons en considération ces facteurs car, selon certaines recherches[145], en plus d'être importants dans l'acquisition d'une langue étrangère, ils peuvent être manipulés par une intervention pédagogique[146].

R.C. Gardner et W.E. Lambert[147] ont sûrement été les premiers à analyser en détail les variables attitudinales et motivationnelles de l'apprentissage des langues. Ils ont identifié entre autres les attitudes face au groupe cible ainsi que celles face à l'apprentissage de la langue cible. Deux orientations envers la tâche d'apprentissage ont aussi été identifiées. Elles constituent les deux pôles d'un continuum. L'orientation intégrative reflète un désir de ressembler aux membres de la communauté qui parlent la langue cible. L'orientation instrumentale se réfère à un ensemble de raisons pragmatiques pour apprendre la langue cible. Selon ces deux chercheurs, les attitudes influencent la motivation et cette dernière influence le niveau de compétence en langue cible. En fait, la motivation influence le degré d'attention portée à l'apprentissage[148].

Les critiques formulées à l'égard du modèle de R.C. Gardner et W.E. Lambert s'adressent non pas à l'identification de ces variables mais bien à l'importance qui leur était attribuée dans l'acquisition d'une langue seconde. On reproche à ce modèle médiationnel affectif d'être linéaire et de ne pas tenir compte de l'influence que le milieu sociolinguistique exerce sur les orientations de l'individu[149].

Des recherches ultérieures démontrent que d'autres facteurs interviennent aussi dans l'acquisition d'une langue seconde. Ces facteurs, contrairement aux attitudes, sont peu ou pas du tout

---

[145] J.F. Hamers et M. Blanc, *Op. cit.*, pp. 370-371; pour un avis contraire voir G. Bibeau et C. Germain, *art.cit.*, pp. 526-527.

[146] J.F. Hamers et M. Blanc, *Loc.cit.*.

[147] R.C. Gardner et W.E. Lambert, 1959, pp. 266-272.

[148] D.T. Terrell, *art.cit.*, 1986, p. 227.

[149] Voir entre autres les études réalisées par: R. Clément et J.F. Hamers, 1979, pp. 123-133; R. Clément et B.G. Kruidiner, 1983, pp. 273-291.

soumis à l'influence d'une intervention pédagogique. L'âge et le sexe[150], l'aptitude[151] et le milieu social[152], pour ne nommer que ceux-là, font partie de l'ensemble de ces facteurs[153].

Certaines recherches[154] ont fait apparaître l'importance de nouvelles variables affectives telles que l'attitude à l'égard du professeur et l'anxiété face au cours, caractéristiques plus spécifiques au cours de langue seconde. Les résultats d'une étude ultérieure, réalisée elle aussi par R.C. Gardner[155], démontrent que l'anxiété est le facteur affectif le plus pertinent dans un milieu bilingue (par exemple, les Anglophones de Moncton, de Montréal et d'Ottawa apprenant le français langue seconde) alors que la motivation est le meilleur prédicteur de la compétence dans un milieu unilingue comme London, en Ontario.

L'objectif secondaire de la présente recherche consiste seulement à identifier s'il y a ou non changement dans les attitudes de l'apprenant et ne vise nullement à déterminer si ces attitudes interviennent ou non dans la compétence atteinte en langue cible. Rappelons que selon M. Fishbein et I. Ajzen[156], l'ATTITUDE se définit comme une prédisposition apprise pour répondre favorablement ou défavorablement de manière consistante en fonction d'un objet donné.

Dans une telle perspective, les attitudes sont mesurées car, comme le suggère R.C. Gardner, elles sont pertinentes à l'acquisition d'une langue seconde non pas parce qu'elles influencent directement la réussite mais parce qu'elles servent d'appui motivationnel. Elles

---

[150] Pour un bref aperçu sur le sujet voir Theo van ELs et al., *Op.cit.*, pp. 104-109; C. Burstall, 1978; E. Oishtain et al., 1990, pp. 23-44.

[151] Voir J.B. Carroll, 1962, pp. 87-136.

[152] Voir entre autres R. Clément et B.G. Kruidiner, *Loc.cit.*.

[153] Pour la description de *modèles médiationnels affectifs de la langue seconde* voir: R.C. Gardner, 1979 et R. Clément, 1980, pp. 147-169.

[154] R.C. Gardner et P.C. Smythe, 1975.

[155] R.C. Gardner, *Op. cit.*.

[156] M. Fishbein et I. Ajzen, 1975, p. 6.

créent un lien entre le milieu culturel et la motivation pour acquérir une langue seconde puisqu'elles sont acquises lors d'interactions avec le milieu social. Dans le cadre de la présente recherche, la classe constitue ce milieu social[157].

Nous venons de cerner les différents cadres théoriques dans lesquels s'inscrit cette recherche. Nous avons aussi démontré le manque actuel en didactique des langues secondes et/ou étrangères d'une proposition valable pour l'enseignement des variétés de la langue espagnole orale en début d'apprentissage, c'est-à-dire un «comment faire» pour un nouveau «quoi enseigner». Ce «quoi enseigner» constitue le sujet du chapitre suivant.

[157] R.C. Gardner, *Op.cit.*, p. 206.

CHAPITRE 3

Matériel pédagogique

INTRODUCTION

Ce chapitre porte essentiellement sur la constitution du matériel pédagogique employé dans la réalisation de la recherche, sur la justification des choix faits quant à la réalisation de ce matériel ainsi que sur sa validation.

Nous avons opté pour l'utilisation d'enregistrements réalistes, enregistrés en studio, au lieu d'enregistrements authentiques[1] pour la réalisation de la présente recherche. Ce choix nous a poussée à produire notre propre matériel pédagogique. Nous avons aussi vérifié la validité du contenu de ce matériel.

3.1 Première partie: Constitution et justification du matériel pédagogique

Nous avons d'abord consulté le matériel pédagogique déjà employé dans le cadre du cours de niveau deux. Nous trouvions ainsi trois leçons audio-visuelles tirées de *Vida y Diálogos de España*[2] et huit autres leçons tirées de *Español en Directo*[3]; cinq textes écrits[4] lus par l'enseignant et enregistrés au laboratoire, au moins trois textes écrits authentiques (articles de journaux, bandes dessinées[5] et poèmes[6]) et au moins trois chansons. Le nombre de textes

---

[1] Voir les définitions respectives au chapitre 2, pp. 29 et 27.

[2] A. J., Rojo Sastre et al., 1975.

[3] A. Sánchez et al., 1981.

[4] Les quatre premiers textes sont tirés de L. Turk et al., 1981. Alors que le cinquième est un article de R.C. Schroeder, 1982, p. 56.

[5] Quino,, 1973 et C. Bretécher, 1981.

[6] R. Dario, 1975, pp. 166-168 et pp. 219-222.

écrits authentiques ainsi que celui des chansons utilisés à ce niveau pouvaient de plus être augmentés selon le besoin et le désir de l'apprenant.

Il nous fallait maintenant intégrer le plus grand nombre possible de variétés de la langue espagnole orale sans pour autant modifier le contenu du niveau deux. Cette précaution était indispensable afin de nous assurer que l'amélioration de la compréhension orale de l'apprenant était due à une sensibilisation aux variétés de la langue orale et non pas à une augmentation du nombre d'exercices de compréhension orale ou à un changement de méthodologie. De même, il nous fallait trouver une façon de limiter les causes d'incompréhension des enregistrements que nous allions employer pour la sensibilisation. Ces enregistrements devaient présenter comme difficulté majeure (pour la compréhension orale) la présence de variétés et non d'autres facteurs tels que le sujet traité et les temps verbaux utilisés, par exemple.

Nos enregistrements sonores devaient conséquemment répondre à quatre pré-requis: premièrement, leur forme devait se rapprocher le plus possible de celle des conversations spontanées; deuxièmement, leur nombre devait être limité afin de nous assurer qu'il s'agissait bien d'une sensibilisation; troisièmement, leur contenu devait être semblable ou équivalent à celui prévu dans le programme du niveau deux; enfin, leur présentation en classe devait être, elle aussi, semblable ou équivalente à celle prévue pour le matériel régulier de ce programme[7].

Nous avons donc décidé de remanier l'ensemble du matériel pédagogique du niveau deux. Ainsi, les cinq textes écrits ne seraient plus lus par l'enseignant mais par cinq Hispanophones de nationalités différentes. Également, les deux extraits de bande dessinée de *Mafalda*, une des trois chansons ainsi que les trois leçons audiovisuelles de *Vida y Diálogos de España* seraient remplacés par des documents équivalents (bande dessinée, chanson et dialogues) où un plus grand nombre de variétés de la langue espagnole orale serait

[7] Ces trois derniers pré-requis étaient, en plus, cohérents avec les politiques administratives de l'École de langues vivantes de l'Université Laval.

révélé. Le reste du matériel pédagogique demeurerait inchangé. Un tel remaniement limiterait les exercices de sensibilisation à un total de quatorze heures, soit vingt-quatre pour cent du temps total alloué au cours régulier du niveau deux[8]. La forme du nouveau matériel pédagogique resterait sensiblement la même que celle du matériel régulier: des enregistrements réalistes (lectures et dialogues) ainsi que des documents authentiques[9] (chanson et bandes dessinées). La méthodologie déjà employée au cours régulier pourrait être ainsi appliquée aux exercices de sensibilisation. Finalement, certaines variétés de la langue espagnole orale seraient introduites en enregistrant des Hispanophones de nationalités différentes[10].

3.1.1 *Les enregistrements réalistes*

Parmi les changements proposés, la substitution des trois leçons audio-visuelles qui servaient, à l'origine, à la révision de certains points grammaticaux demeurait sûrement le plus important. Les leçons audio-visuelles présentent des caractéristiques propres qui les distinguent largement des enregistrements authentiques. Les concepteurs de leçons audio-visuelles ont contrôlé, par leur choix pédagogique, le contenu (thème, vocabulaire et grammaire) et la forme (prononciation standard, débit lent et pausé, articulation claire, bonne intensité de la voix) de ces leçons. Par leur forme, rappelons-le, elles se rapprochent plus du texte écrit oralisé que de la conversation spontanée, qui se caractérise par de nombreuses répétitions, des hésitations, des interruptions, des exclamations et un débit et une intensité de la voix qui varient constamment[11].

Par ailleurs, nous avions à notre disposition, au départ, bon nombre d'enregistrements authentiques. Ceux-ci se présentaient sous forme d'entrevues préalablement enregistrées à la radio. Elles avaient à peu près une durée d'un peu plus de trente minutes cha-

---

[8] Le temps était ainsi réparti: soixante heures de travail dont quarante-sept heures se déroulaient en classe et les treize autres, au laboratoire collectif.

[9] Se référer au chapitre 2, pp. 27 et 29, pour une définition de ces termes.

[10] Se référer au tome 2, annexe A, pp. 1-3, quant au choix des Hispanophones.

[11] P. Ur, *Op.cit.*, p. 9.

cune. Les divers thèmes traités dans ces entrevues étaient intéressants au plan culturel: descriptions de différents mets et de certaines danses espagnoles, commentaires sur les divers types de musique espagnole et sur des situations politiques particulières en Amérique Latine, etc.

Toutefois, nous n'avons pas remplacé les trois leçons audio-visuelles mentionnées précédemment par ces enregistrements authentiques, car ils présentaient de sérieuses difficultés de compréhension pour un apprenant de niveau deux. D'une part, la longueur de ces enregistrements ne facilitait en rien leur compréhension. Nous aurions pu n'en présenter que de brefs extraits mais nous nous y sommes refusée pour des raisons de cohérence. D'autre part, la spécificité des thèmes traités n'aidait pas l'apprenant à établir des liens avec ses acquis socioculturels ou linguistiques en langue maternelle ou étrangère. L'apprenant pouvait difficilement anticiper ou déduire le contenu puisque ce dernier n'était pas vraiment relié à son vécu. Le lexique, la grammaire et le contenu socio-culturel de ces enregistrements devenaient de fait des obstacles supplémentaires pour la compréhension.

Nous aurions souhaité avoir, à ce moment-là, des enregistrements authentiques plus courts et surtout au contenu plus orienté vers des «actes de parole», comme inviter un ami à une fête ou commander un repas au restaurant. De tels enregistrements, croyons-nous, auraient largement facilité la mise en contexte de la situation de communication, favorisant ainsi l'utilisation par l'apprenant de ses propres acquis en langue maternelle et en langue étrangère. Mais le milieu socioculturel québécois ne facilite pas beaucoup la cueillette de ce type d'enregistrements authentiques. Le statut de langue étrangère de l'espagnol au Québec devient plus évident quand arrive le temps de réaliser de tels enregistrements.

Nous avons donc eu recours à l'enregistrement en studio de dialogues à l'aide d'un certain nombre d'Hispanophones. Les thèmes ou situations retenus pour ces enregistrements ont été choisis parmi les situations de communication exploitées au niveau un: prendre contact et prendre congé, s'informer, inviter, téléphoner,

commander un repas au restaurant, etc. Nous avons repris ces situations du niveau un pour faciliter l'utilisation par l'apprenant de ses acquis. L'apprenant pourrait ainsi anticiper et déduire le contenu de ces situations de communication puisque ces dernières lui seraient déjà familières.

Nous avons cependant modifié ces situations de communication, de façon à maintenir l'intérêt de l'apprenant, en y introduisant de nouveaux éléments. Nous avons ainsi obtenu trois mises en contexte:

PREMIÈRE MISE EN CONTEXTE
lieu: au restaurant;
actes de parole: prendre contact, s'excuser pour son retard, commander et critiquer un repas, demande d'opinion, payer la facture, remercier pour l'invitation, prendre congé;

DEUXIÈME MISE EN CONTEXTE
lieu: au téléphone;
actes de parole: demander quelqu'un à l'appareil, se présenter, inviter quelqu'un à une soirée, accepter ou refuser l'invitation, se justifier si nécessaire, prendre congé;

TROISIÈME MISE EN CONTEXTE
lieu: dans la rue;
actes de parole: prendre contact, commenter un événement passé, envoyer des salutations, prendre congé.

Nous avons ensuite rédigé six textes sous forme de dialogues en fonction de ces composantes, c'est-à-dire deux textes par situation de communication. Chaque paire était constituée d'une situation de communication formelle et informelle. Cette dichotomie avait comme objectif de souligner l'incidence de la situation de communication sur la fréquence de certaines variantes linguistiques. Ces six textes serviraient de canevas au moment des enregistrements et permettraient ainsi un certain contrôle sur la durée et le contenu thématique de ces enregistrements. Cette procédure nous a incitée à vérifier la validité des six textes écrits auprès de cinq Hispanophones[12] avant de passer à leur enregistrement par sept autres Hispanophones[13].

---

[12] Se référer au tome 2, annexe A, pp. 3-8.

[13] Voir tome 2, annexe A, pp. 10-12.

3.1.2 *Les documents authentiques*

Nous avons introduit comme documents authentiques une chanson et deux bandes dessinées.

A. LA CHANSON

Nous avons choisi de présenter la chanson *Ni Chicha Ni Limoná*, du chanteur chilien Victor Jara. Cette chanson a été écrite durant les premiers mois de la présidence de Allende. Elle était destinée à la classe moyenne qui refusait de prendre position dans la nouvelle situation politique. Cette chanson était très populaire à cette époque.

Le contenu politique de cette chanson susciterait, selon nous, un grand intérêt chez l'apprenant. Quant à son contenu grammatical et lexical, il demeurait relativement accessible à un apprenant de niveau deux.

L'intérêt que nous portions à cette chanson se justifiait autant par sa forme orale qu'écrite. Victor Jara la chante en «imitant» l'accent d'un paysan chilien. Nous parlons «d'imitation» car Victor Jara n'a pas cet accent dans ses autres chansons. Cette chanson nous permettrait de sensibiliser l'apprenant à la conception que se fait ce chanteur du parler des paysans chiliens. De plus, le texte écrit de cette chanson transpose certaines variantes de l'oral présentes dans la chanson[14]. Ce texte pourrait donc servir d'appui visuel à l'apprenant.

B. LES BANDES DESSINÉES

Nous avons choisi d'utiliser deux extraits de bandes dessinées bien que notre recherche porte sur l'amélioration de la compréhension orale. Les bandes dessinées sont, en partie, de l'oral «scriptural»; les personnages «parlent» dans les bulles. Ces documents d'appoint seraient d'excellents appuis visuels.

---

[14] Les textes écrits des autres chansons de cet album de V. Jara ne présentent pas cette caractéristique.

Nous avons sélectionné un extrait de *Mafalda*[15] (de l'Argentine) et un autre de *Las ensaladas de Clara*[16] (de l'Espagne). Chacun de ces extraits nous permettrait de réviser certaines variables linguistiques présentes dans les enregistrements réalistes en plus d'en introduire de nouvelles. Mentionnons, à titre d'exemple, que l'emploi des formes verbales du pronom *vos*[17] est présent dans l'extrait de *Mafalda*.

En résumé, l'ensemble de notre matériel pédagogique est constitué des éléments suivants[18]:

A- **ENREGISTREMENTS PRODUITS EN STUDIO**

A.1 Cinq lectures, chacune d'elles accompagnée de musique ainsi que de son texte écrit.

1- *España y la Lengua Española*
2- *México*
3- *La América Central y el Caribe*
4- *La América del Sur*
5- *Los Hispanos en EE.UU.*

Voici les pièces musicales correspondant à chaque lecture:

1- *España: Introduction to flamenco, Alegria, Bulerias y Guajira*
2- *México: Soy como el viento*
3- Cuba: Nueva Oriza
4- *Colombia: Cumbia*
5- *Puerto-Rico: Trinitaria.*

A.2 Six dialogues dont trois situations de communication formelles et trois situations de communication informelles:

- deux dialogues simulant une demande d'information (dans un restaurant);
- deux dialogues simulant une invitation (au téléphone) et
- deux autres dialogues simulant une rencontre (dans la rue).

---

[15] Quino, *Op.cit.*, p. 77.

[16] C. Bretécher, *art.cit.*, p. 81.

[17] Se référer au tome 2, annexe D, pp. 88-92.

[18] Ce matériel pédagogique est présenté dans le tome 2, annexe B, pp. 13-36.

B- **ENREGISTREMENTS ET DOCUMENTS AUTHENTIQUES**

B.1 Une chanson chilienne accompagnée de son texte écrit:

Ni Chicha Ni Limoná, de Victor Jara.

B.2 Deux extraits de bandes dessinées:

l'un de *Mafalda* et l'autre de *Las ensaladas de Clara*.

3.2 **Deuxième partie:**

L'épreuve de compréhension orale

Les objectifs visés par la présente recherche nous ont amenée à vérifier si la compréhension orale de l'apprenant s'était améliorée suite aux exercices de sensibilisation. Pour réaliser une telle vérification, il nous fallait des instruments de mesure appropriés au type d'exercices que nous utilisions.

L'ensemble des tests consultés présentait les mêmes inconvénients que ceux rencontrés avec les méthodes d'enseignement. Ces tests mesuraient la compréhension orale en espagnol, c'est-à-dire à partir de variété standard. De plus, certains présentaient des phrases isolées, hors contexte.

Nous avons dû constituer un enregistrement pour mesurer la compréhension orale de l'apprenant en espagnol, variétés standard et non standard. Cet enregistrement devait avoir les mêmes caractéristiques que les dialogues utilisés pour la sensibilisation: être des plus réalistes et présenter des variables linguistiques en contexte.

Pour réaliser cet enregistrement, nous avons retenu une quatrième situation de communication: acheter. Cette situation de communication fait aussi partie des objectifs communicatifs du niveau un. Nous l'avons modifiée de sorte qu'elle soit, elle aussi, conforme au programme du niveau deux. Nous avons ainsi obtenu une quatrième mise en contexte: lieu: au marché public; actes

de parole: prendre contact, s'informer sur les prix et la qualité des produits, critiquer ou commenter, marchander puis acheter, prendre congé.

Nous avons eu recours à l'improvisation[19] pour l'enregistrement de cette quatrième situation de communication, et non à des textes écrits comme pour l'enregistrement des dialogues. L'enregistrement ainsi obtenu se rapprochait davantage de la conversation spontanée authentique.

Finalement, nous avons joint, à cet enregistrement trois types de questions écrites: de compréhension, d'identification et d'opinion[20]. Nous avons identifié cet ensemble d'enregistrements et questions écrites par le terme *épreuve de compréhension orale*.

3.3 **Troisième partie:**

Contenu du matériel pédagogique: Les variables linguistiques

Dès le début de cette recherche, nous avons évité d'établir une liste arbitraire des variables linguistiques auxquelles il «fallait» sensibiliser l'apprenant de niveau deux. Nous voulions travailler à partir de situations de communication, car ce sont elles qui commandent la variation linguistique. Les variables linguistiques seraient ainsi présentées dans un contexte social et linguistique.

Nous avons d'abord analysé l'ensemble du contenu du matériel pédagogique. Une analyse de type sociolinguistique[21] nous a permis d'identifier les différentes variantes des variables linguistiques présentes dans notre matériel et auxquelles nous sensibiliserions l'apprenant. Par la même occasion, nous avons comparé nos données avec celles obtenues dans des recherches plus complètes réalisées sur la langue espagnole orale pour en vérifier la validité.

---

[19] Se référer au tome 2, annexe C: Épreuve de compréhension orale, pp. 37-38.

[20] Se référer au tome 2, annexe G, pp. 133-135, pour consulter ces questions.

[21] Se référer au tome 2, annexe D, pour l'analyse des variables linguistiques, pp. 39-93.

Nous avons ensuite établi une liste de ces variables linguistiques en fonction de leur perceptibilité par l'apprenant et de leur fréquence. Le premier critère pouvait exclure le second mais non l'inverse. Ainsi, une variable pouvait avoir une seule occurrence mais être fort perceptible. Un grand nombre de variables lexicales de notre matériel fait partie de cette catégorie. Par exemple, le mot *chatino* inclus dans la liste n'a qu'une seule occurrence. À l'opposé, une autre variable pouvait être fréquente mais peu perceptible pour l'apprenant de niveau deux. Tel était le cas, par exemple, de certaines variantes de la variable /n/, morphème pluriel[22], variable qui n'est pas mentionnée lors des exercices de sensibilisation.

Notre matériel pédagogique est constitué des variables linguistiques suivantes[23] que nous avons regroupées en trois catégories majeures:

1. les variables formelles (phono-morpho-syntaxiques);
2. les variables pragmatiques («actes de parole»);
3. les variables lexicales.

1. *Les variables formelles (phono-morpho-syntaxiques):*

1.1- /s/ phonème en position implosive ou finale;

1.2- /s/ morphème, marqueur de pluriel;

1.3- /d/ phonème en position intervocalique ou finale;

1.4- /r/ phonème en position implosive;

1.5- /para/;

1.6- /vos/; par opposition à /tú/

2. *Les variables pragmatiques («actes de parole»):*

2.1- donner son accord à quelqu'un:
bueno, tá bien, o.k., va pues, de acuerdo, como usted diga

[22] Voir tome 2, annexe D, pp. 47-48.

[23] Se référer aussi au tome 2, annexe D, pour l'analyse de chacune de ces variables linguistiques et une présentation des variantes, pp. 39-93.

2.2- saluer à l'arrivée:
¿cómo está?, ¿qué tal?, ¿qué tal te va?, buenos días, buenas noches, hola

2.3- dire au revoir:
adiós, bye, chao, hasta luego

2.4- répondre à une demande de service:
en seguida, en seguida se los traigo, ya se los traigo, un momentito

2.5- demander que voulez-vous ou que veux-tu?:
¿qué les provocaría?, ¿qué se les ofrece?, ¿en qué puedo servirla?, ¿y ese milagro qué llamas?, ¿qué quiere?, ¿qué desean?, ¿necesita algo más?

2.6- interrompre la conversation d'autrui:
perdón, perdóneme, perdonen, con permiso

2.7- amener le locuteur à répéter ce qu'il vient de dire:
¿an?, ¿qué?, ¿cómo dice?, ¿perdón?, ¿cómo le dijo usted?

2.8- exprimer l'admiration ou la satisfaction:
¡ni te cuento!, ¡está perfecto!, ¡estupendo!, ¡es bien bueno!, ¡excelente!, ¡ah, como me gusta a mí!, ¡riquísimo!, ¡divina!, ¡qué bonito!

2.9- exprimer sa peur:
me asustó muchísimo, por poco grito, yo grité, me asustó de carajo, casi grito, casi que me cago

2.10- attirer l'attention de l'autre:
oye, oiga, mire, mira, señora, caballero, camarero por favor, ves

2.11- confirmer:
como no, claro, claro que sí, sí sí sí

2.12- encourager le locuteur à poursuivre son énoncé:
sí, ajan, pero siga, pero siguele, continue, cuéntame

2.13- remercier:
gracias, muchas gracias, muchísimas gracias, le agradezco mucho, le agradezco muchísimo, gracias por, es muy gentil de su parte

2.14- répondre suite à un remerciement:
fue un placer, de nada, de nada hombre, el placer es nuestro

2.15- exprimer sa surprise:
¡qué barbaridad!, ¡dios mío!, ¡caray sí!, ¡no jodas!

2.16- gagner du temps pour penser:
pues..., bueno..., bueno pues..., este..., mm mm..., sí sí sí..., e e e..., pero sí..., eso es..., es que...,

2.17- commenter la façon de dire les choses:
si dice chile nadie la va entender, aquí no se usa esa palabra, no se pronuncian chiles, no le diga cilandro, no sabe cristiano

2.18- exprimer la beauté de la femme:
bonita, hermosa, está bien buena

2.19- demander l'accord de quelqu'un:
¿está bien?, si le parece bien

2.20- insister pour faire accepter un rendez-vous:
les esperamos, allí nos vemos, nos veremos ¿an?

3. *Les variables lexicales:*

Diverses variables lexicales présentes:

A. **DANS LES DIALOGUES:**

A.1 Dans les dialogues exploités en classe:

1. la nourriture: *tastar, congri, plátano, tostón*
2. la famille (ou l'enfant): *familia, gente*
3. l'argent: *tenga la vuelta, dólares, guarde la moneda*

A.2 Dans l'épreuve de compréhension orale:

1. la nourriture: *plátano chatino, ají tomate, tomate, jocote, chile, ají picante, ñame, bacalao, cilandro, culantro*
2. la famille (ou l'enfant): *chavo*
3. l'argent: *tostón, chavo, centavo*

B. **DANS LA CHANSON:**

arrimarse al sol que más calienta, ¡caramba! ¡zamba!, andar dando volteretas, estar donde las papas queman, no ser ni

chicha ni limoná, manosear, quedado, a los olfatillos no hay olor que se les escape, patillas, hociconear

C. **DANS LES BANDES DESSINÉES:**

tele, sacudirle en toa la jeta, mundo de castrado, ¿por?, macanazo, pedazo de bestia hereje.

Compte tenu des résultats obtenus à la suite des analyses et des comparaisons réalisées[24], il nous est apparu que l'ensemble de notre matériel pédagogique constituait un échantillon valable de la langue espagnole orale pour une sensibilisation aux variétés de cette langue.

Nous venons d'établir le «quoi enseigner» de cette recherche, il convient maintenant de décrire à qui s'adresse ce contenu pédagogique. Les apprenants du groupe expérimental et du groupe contrôle constituent le thème du prochain chapitre.

[24] Se référer au tome 2, annexe D, pp. 39-93.

CHAPITRE 4

L'échantillon

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous présentons en premier lieu les raisons qui nous ont poussée à réaliser notre expérience auprès d'apprenants de niveau deux. Dans un deuxième temps, nous expliquons comment ces groupes de niveau deux sont formés puis, nous décrivons chacun des deux groupes que nous avons retenus, soit un groupe contrôle et un groupe expérimental. Finalement, nous comparons un groupe avec l'autre afin de vérifier si ces deux groupes sont au départ semblables.

4.1 Le choix de l'échantillon

L'École des langues vivantes de l'Université Laval offrait, au moment de la réalisation de notre expérience, quatre niveaux de cours en espagnol soit le niveau un pour l'apprenant débutant, le niveau deux pour le débutant-intermédiaire, le niveau trois pour l'intermédiaire et le niveau quatre pour l'apprenant avancé. Nous avons choisi deux groupes de niveau deux afin d'atteindre notre objectif principal, soit de rendre l'apprenant plurilectal dans sa compréhension orale de l'espagnol et ce, dès le début de son apprentissage de cette langue.

Nous n'avons pas retenu les autres niveaux pour diverses raisons. Au niveau un, il nous apparaît plus recommandable d'accorder la priorité au décodage d'une seule variété de la langue cible. L'important est d'amener l'apprenant de ce niveau à découvrir et à comprendre d'abord les systèmes internes et externes plus ou moins communs à toutes les variétés de cette langue. Les apprenants de

niveaux trois ou quatre, quant à eux, ne sont pas au début de leur apprentissage de la langue cible en comparaison avec les apprenants des niveaux un et deux. Une sensibilisation aux variétés de la langue cible ne devrait pas être négligée à ces niveaux d'enseignement, mais nous croyons que cette sensibilisation peut se faire plus tôt dans l'apprentissage.

Selon notre propre expérience, l'apprenant de niveau deux présente l'avantage d'être encore au début de son apprentissage tout en possédant une certaine connaissance de la langue cible. Cette connaissance lui facilite la comparaison entre les variétés de cette langue et elle lui permet de s'exprimer avec plus d'assurance dans la majorité des événements communicatifs, malgré les variétés de cette langue.

Par ailleurs, nous avons décidé d'avoir deux groupes d'apprenants afin de permettre une certaine comparaison des résultats. Dans le premier groupe, l'apprenant est soumis aux exercices de sensibilisation; il s'agit alors du groupe expérimental. Dans le second, l'apprenant n'est pas soumis à ces exercices; il s'agit du groupe contrôle.

4.2 Constitution de l'échantillon

À l'ÉLV[1], les différents niveaux en espagnol sont constitués, à l'aide d'un test de classement[2]; puis, à l'intérieur de chaque niveau, les apprenants sont répartis au hasard dans différents groupes. Le niveau deux regroupe tous les apprenants ayant obtenu entre 30% et 40% au test de classement. Ces apprenants sont ensuite répartis, en nombre égal, dans des groupes pouvant chacun contenir jusqu'à vingt-cinq apprenants.

Nous avons ainsi obtenu un premier groupe expérimental de dix-sept apprenants et un groupe contrôle de seize apprenants, à la

[1] ÉLV: École de langues vivantes de l'Université Laval.

[2] Se référer au tome 2, annexe F, p. 106.

session d'automne[3]. Puis, nous avons répété l'expérience à la session d'hiver afin de faciliter les comparaisons à l'aide d'un plus grand échantillon[4]. Ces deuxièmes groupes se constituaient de vingt et un apprenants pour le groupe expérimental et de vingt-deux apprenants pour le groupe contrôle. Nous avons par la suite réuni ces deux groupes aux deux précédents pour les fins de la comparaison. Nous ne nous référons maintenant qu'à seulement deux groupes, un expérimental et l'autre contrôle, de trente-huit apprenants chacun.

4.3 Description du groupe contrôle et du groupe expérimental

INTRODUCTION

Nous avons mentionné au chapitre numéro deux[5] que certains facteurs peuvent intervenir dans l'acquisition d'une langue seconde et/ou étrangère. Nous avons essayé de contrôler, dans une certaine mesure, l'effet de ces facteurs afin de nous assurer que les exercices de sensibilisation étaient le seul facteur à intervenir significativement dans l'amélioration de la compréhension orale de l'apprenant. Nous avons de ce fait administré à chaque apprenant un questionnaire au début et à la fin de chaque trimestre[6].

Les facteurs que nous avons contrôlés peuvent se diviser en deux grandes catégories que nous appelons *variables individuelles* et *variables contextuelles*[7]. Nous avons ainsi vérifié, chez chaque

---

[3] Le hasard a déterminé quel groupe servirait à l'expérimentation et quel autre servirait au contrôle.

[4] Pendant ces deux trimestres, il n'y a eu que deux groupes de formés pour le niveau deux. Par ailleurs, nous avions établi, au départ, un protocole pédagogique afin de nous assurer que chacun des deux groupes expérimentaux soit sensibilisé de la même façon. Nous décrivons ce protocole pédagogique au chapitre suivant.

[5] Chapitre 2, pp. 56-58.

[6] Se référer au tome 2, annexe F, pp. 106-108 et pp. 111-112, pour une description du questionnaire ainsi que pour une description des modalités de passation; puis annexe G, pp. 115-127, pour le consulter.

[7] Il ne faut pas conclure de cette catégorisation, toutefois, que tout ces facteurs interviennent indépendamment les uns des autres; au contraire, certains d'entre eux constituent un ensemble dont les interactions entre chaque élément restent encore à préciser dans certains cas. Se référer à Olshtain, E., et al., *Loc.cit.*; et à Bibeau, G.,

apprenant, les variables individuelles suivantes: son âge, son sexe, sa langue maternelle, sa profession, le nombre de cours qu'il a suivi en espagnol, le nombre de voyages qu'il a réalisé dans des pays hispanophones, son attitude face à l'apprentissage de la langue espagnole et face à ceux qui la parlent, sa motivation pour apprendre cette langue, son auto-évaluation de son expression et de sa compréhension en langue espagnole orale et finalement, sa conscience de l'existence de variétés en langue espagnole orale. Puis, nous avons vérifié les variables contextuelles suivantes: l'appartenance ethnique de l'apprenant, la fréquence de ses contacts avec des éléments de la langue et de la culture espagnoles et la qualité de certains de ces contacts. Nous nous sommes limitée à ces trois variables contextuelles bien que d'autres variables puissent aussi intervenir dans l'acquisition d'une langue étrangère: par exemple, la présence d'autres groupes ethniques dans la communauté, le statut de la langue cible et le type d'apprentissage (formel par opposition à informel). Mentionnons simplement que ces trois dernières variables sont les mêmes pour les deux groupes: l'autre groupe ethnique le plus présent dans la communauté est celui des Anglo-québécois, la langue cible est une langue étrangère et les deux groupes sont en situation d'apprentissage formel.

À la suite d'une première analyse de ces diverses variables, nous avons éliminé du groupe contrôle et du groupe expérimental, suite les apprenants qui

a) ne sont pas de langue maternelle française ;
b) se spécialisent dans l'étude des langues, par exemple, les (futurs)traducteurs et les (futurs) linguistes
c) occupent un statut autre que celui d'étudiant.

Cette procédure vise à faciliter la comparaison entre les deux groupes en homogénéisant certaines variables. Conséquemment, notre échantillon final est constitué d'étudiants francophones qui ne se spécialisent pas dans l'étude des langues. Les deux groupes, contrôle et expérimental, se composent maintenant chacun de 18 apprenants.

1990, pp. 29-43.

4.3.1 ***Les groupes contrôle et expérimental: description et comparaison***

4.3.1.1 *Le groupe contrôle*

Le groupe contrôle est constitué majoritairement de femmes (14/18) âgées entre 21 et 26 ans. La plupart de ces apprenants (13/18) ont suivi deux cours d'espagnol mais n'ont jamais voyagé dans un pays hispanophone (13/18).

Tableau 1

RÉPARTITION DU GROUPE CONTRÔLE SELON LE SEXE, L'ÂGE, LE NOMBRE DE COURS SUIVIS EN ESPAGNOL ET LE NOMBRE DE VOYAGES RÉALISÉS DANS UN PAYS HISPANOPHONE

sexe	âge	nombre de cours suivis par personne		voyages
femme	18 à 21 = 5	1 2 3	1 2 2	
	22 à 26 = 7	2 4	6 1	oui = 1
	29 = 0			
	33 = 1	2	1	oui = 1
	36 = 1	2	1	
total femme	14		14	2
homme	18 à 21 = 0 22 à 26 = 4 29 = 0 33 = 0 36 = 0	2	4	oui = 3
total homme	4		4	3
TOTAL =	18		18	5

Par ailleurs, les apprenants du groupe contrôle ont rarement, dans l'ensemble, des contacts avec des gens de langue espagnole en dehors des cadres du cours, et ces contacts se font rarement dans cette langue. Ainsi, ces apprenants ont pour la plupart un ou deux amis hispanophones auxquels ils ne parlent que rarement en espagnol. Ils reçoivent rarement chez eux des gens qui parlent espagnol mais visitent parfois des gens qui parlent cette langue. Pendant ces rencontres, les apprenants du groupe contrôle s'expriment rarement en espagnol. Leurs amis s'adressent rarement en espagnol à ces apprenants, indépendamment du lieu de la rencontre, soit chez eux soit chez un des apprenants.

Tableau 2

MOYENNE DU GROUPE CONTRÔLE POUR LA QUESTION: «AS-TU DES AMIS HISPANOPHONES?», LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

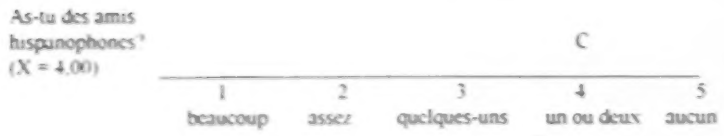


Tableau 3

MOYENNE DU GROUPE CONTRÔLE POUR LA QUESTION: «PARLES-TU ESPAGNOL À TES AMIS?», LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

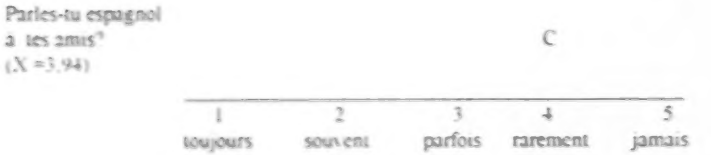


Tableau 4

MOYENNES DU GROUPE CONTRÔLE POUR LES VISITES QU'IL REÇOIT CHEZ LUI D'HISPANOPHONES ET POUR SES CONTACTS EN ESPAGNOL AVEC CES GENS, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

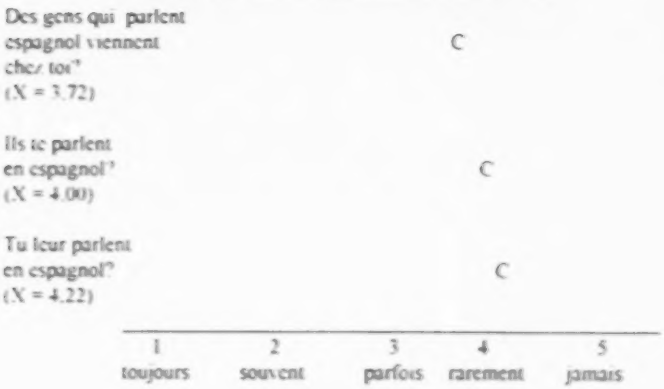
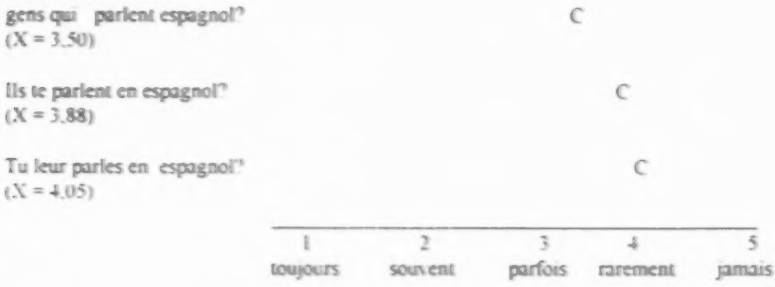


Tableau 5

MOYENNES DU GROUPE CONTRÔLE POUR LES VISITES QU'IL REND À DES GENS QUI PARLENT ESPAGNOL ET POUR SES CONTACTS EN ESPAGNOL AVEC CES GENS, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL



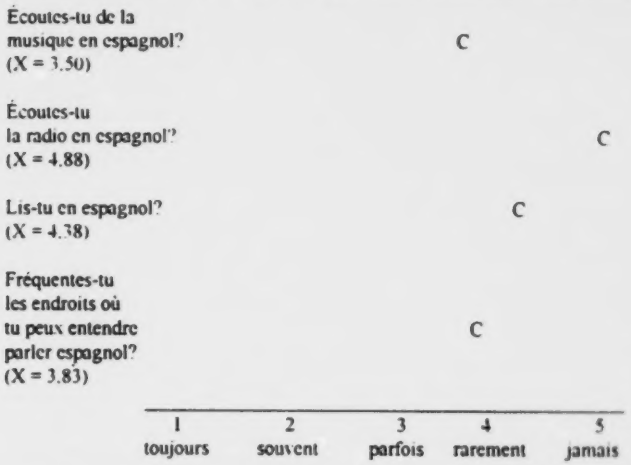
De plus, ces apprenants n'écoutent jamais la radio en espagnol[8], lisent rarement en espagnol et fréquentent rarement les endroits

[8] Mentionnons qu'il existe une émission de radio en espagnol et français diffusée sur les ondes MF, tous les dimanches de onze heures à quatorze heures.

où ils peuvent entendre parler espagnol, comme certains restaurants, spectacles ou soirées. Toutefois, ils écoutent parfois de la musique en espagnol.

Tableau 6

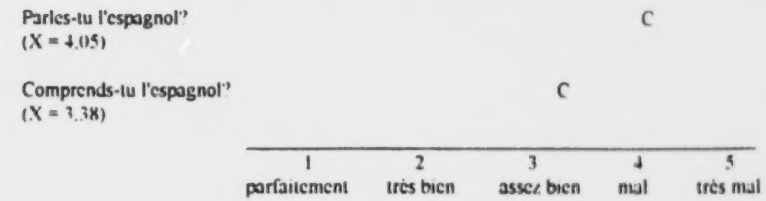
MOYENNES DU GROUPE CONTRÔLE LORSQU'IL EMPLOIE LA LANGUE ESPAGNOLE POUR LA COMPRÉHENSION, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL



Précisons, d'autre part, que ces apprenants évaluent leur compréhension de la langue espagnole comme assez bonne alors qu'ils jugent mauvaise leur expression orale dans cette langue.

Tableau 7

MOYENNES DU GROUPE CONTRÔLE LORSQU'IL ÉVALUE SON EXPRESSION ORALE ET SA COMPRÉHENSION EN LANGUE ESPAGNOLE, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL



Soulignons également que les apprenants du groupe contrôle ont dans l'ensemble des attitudes positives envers les gens qui parlent l'espagnol ainsi qu'envers la culture espagnole en général, tout en étant conscients de l'existence de variétés dans la langue espagnole orale.

Ces apprenants qualifient ainsi la façon de parler des Espagnols d'Espagne comme étant agréable, polie, sympathique, intelligente, amicale, accueillante, colorée, riche, belle, mélodieuse, logique mais, par contre, plus ou moins comique, populaire, soutenue, prétentieuse, correcte et bonne. La façon de parler des Espagnols d'Amérique Latine est aussi perçue positivement; aux premiers qualificatifs mentionnés précédemment s'ajoutent intéressante, populaire, soutenue et bonne, mais cette façon de parler est aussi qualifiée de plus ou moins comique, prétentieuse, correcte et logique.

Finalement, ces attitudes positives se traduisent aussi dans l'apprentissage. Les apprenants du groupe contrôle ont envers l'apprentissage de la langue espagnole des attitudes très positives ainsi qu'une motivation positive.

Tableau 8

MOYENNES DU GROUPE CONTRÔLE SELON LES QUATRE ÉCHELLES IDENTIFIÉES DANS LE QUESTIONNAIRE SUR LES ATTITUDES ET LA MOTIVATION ENVERS LA LANGUE ESPAGNOLE (ATGR, CONVA, ATAP, MOT), LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

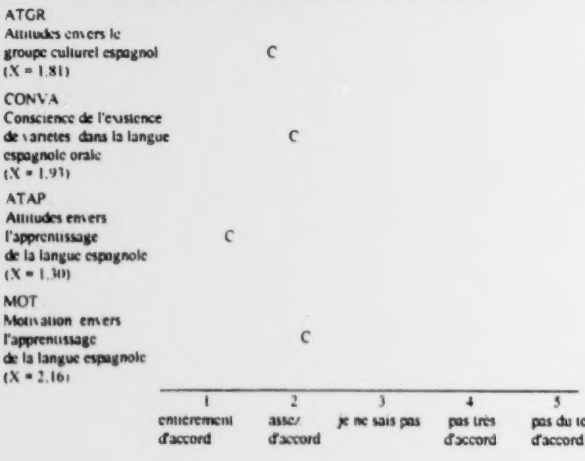
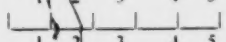
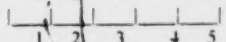
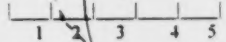
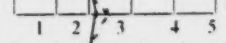
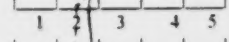
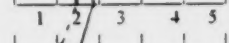
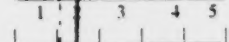
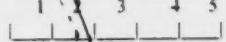
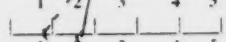
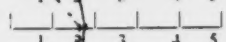
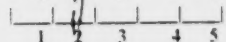
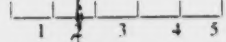
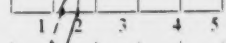
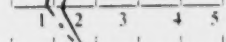
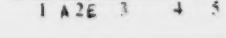


Tableau 9

MOYENNES DU GROUPE CONTRÔLE POUR SA PERCEPTION DE LA FAÇON DE PARLER DES ESPAGNOLS D'ESPAGNE ET D'AMÉRIQUE LATINE, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

Différenciateurs sémantiques	Moyennes X	Différenciateurs sémantiques	Moyennes Espagne $\bar{X}$	Moyennes Amérique Latine $\bar{X}$
agréable		désagréable	2.28	1.66
polie		grossière	2.61	2.16
sympathique		antipathique	2.66	1.83
intéressante		ennuyante	2.88	2.27
sérieuse		comique	3.11	3.39
intelligente		stupide	2.61	2.44
populaire		non populaire	2.89	2.44
amicale		non amicale	2.44	2.00
accueillante		agressive	2.44	2.00
soutenue		relâchée	2.89	2.55
colorée		non colorée	2.55	1.72
simple		prétentieuse	2.83	2.77
correcte		incorrecte	2.72	2.61
riche		pauvre	2.50	2.55
belle		laide	2.50	2.27
mélodieuse		non mélodieuse	2.23	1.77
logique		illogique	2.66	2.61
bonne		vulgaire	2.72	2.44

dl = 35
n = 36

4.3.1.2 *Le groupe expérimental*

Le groupe expérimental est constitué majoritairement de femmes (10/18) âgées entre 18 et 25 ans. La plupart de ces apprenants (13/18) ont suivi deux cours d'espagnol mais n'ont jamais voyagé dans un pays hispanophone (10/18).

Tableau 10

RÉPARTITION DU GROUPE EXPÉRIMENTAL SELON LE SEXE, L'ÂGE, LE NOMBRE DE COURS SUIVIS EN ESPAGNOL ET LE NOMBRE DE VOYAGES RÉALISÉS DANS UN PAYS HISPANOPHONE

sexe	âge	nombre de cours suivis par personne		voyages
femme	18 à 21 = 6	2	4	oui = 2
		3	2	
	22 à 26 = 4	2	2	oui = 2
		3	2	
	29 = 0			
	33 = 0			
	36 = 0			
total femme	10		10	4
homme	18 à 21 = 2	2	2	
	22 à 26 = 5	2	3	oui = 1
		3	2	oui = 1
	29 = 1	2	1	oui = 1
	33 = 0			
	36 = 0			
total homme	8		8	3
TOTAL =	18		18	7

Ces apprenants ont rarement, dans l'ensemble, des contacts avec des gens de langue espagnole en dehors des cadres du cours et ces contacts sont rarement dans cette langue. Ces apprenants parlent ainsi rarement en espagnol avec leurs amis hispanophones bien qu'ils en aient quelques uns, soit en moyenne plus de deux. Ces apprenants visitent parfois des gens qui parlent espagnol mais reçoivent rarement

BEST COPY AVAILABLE

la visite de ces gens. Néanmoins, aucune de ces visites ne semble favoriser l'emploi de la langue espagnole. Les apprenants s'expriment rarement en espagnol quand ils sont chez eux ou chez ces gens et ces derniers s'adressent rarement en espagnol aux apprenants, qu'ils soient chez eux ou chez les apprenants.

Tableau 11

MOYENNE DU GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION: «AS-TU DES AMIS HISPANOPHONES?», LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

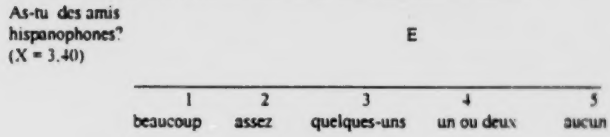


Tableau 12

MOYENNE DU GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION: «PARLES-TU ESPAGNOL À TES AMIS?», LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

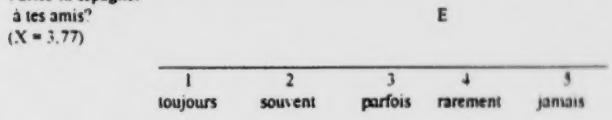


Tableau 13

MOYENNES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LES VISITES D'HISPANOPHONES QU'IL REÇOIT CHEZ LUI ET POUR SES CONTACTS EN ESPAGNOL AVEC CES GENS, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

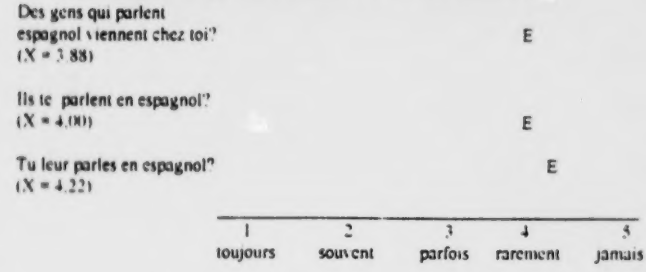
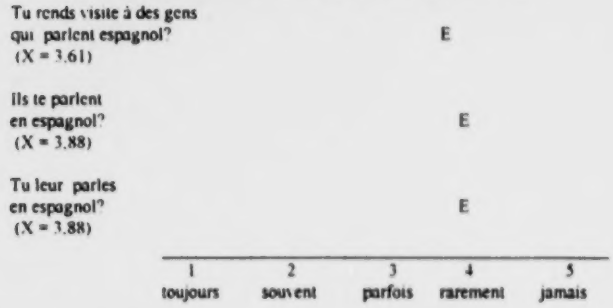


Tableau 14

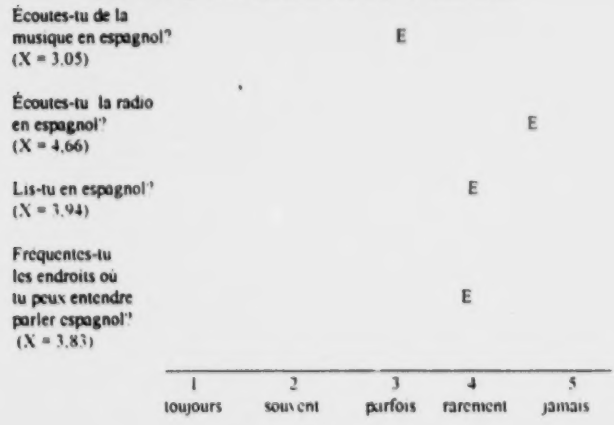
MOYENNES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LES VISITES QU'IL REND À DES GENS QUI PARLENT ESPAGNOL ET POUR SES CONTACTS EN ESPAGNOL AVEC CES GENS, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL



De plus, les apprenants du groupe expérimental n'écoutent que rarement la radio en espagnol, lisent rarement en espagnol et fréquentent rarement les lieux où ils peuvent entendre parler espagnol. Cependant, ils écoutent parfois de la musique en espagnol.

Tableau 15

MOYENNES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL LORSQU'IL EMPLOIE LA LANGUE ESPAGNOLE POUR LA COMPRÉHENSION, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL



Par ailleurs, ces apprenants disent comprendre assez bien l'espagnol mais mal le parler.

Tableau 16

MOYENNES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL LORSQU'IL ÉVALUE SON EXPRESSION ORALE ET SA COMPRÉHENSION EN LANGUE ESPAGNOLE, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

	1 parfaitement	2 très bien	3 assez bien	4 mal	5 très mal
Parles-tu l'espagnol? (X = 3.83)				E	
Comprends-tu l'espagnol? (X = 3.22)			E		

Ajoutons que ces apprenants ont dans l'ensemble des attitudes positives envers les gens qui parlent espagnol ainsi qu'envers la culture espagnole en général, tout en étant conscients de l'existence de variétés dans la langue espagnole orale.

Les apprenants du groupe expérimental caractérisent la façon de parler des Espagnols d'Espagne comme étant agréable, polie, sympathique, intéressante, intelligente, amicale, accueillante, colorée, correcte, riche, belle, mélodieuse, logique et bonne mais, par contre, plus ou moins comique, populaire, soutenue et prétentieuse. La façon de parler des Espagnols d'Amérique Latine est perçue, elle aussi, comme étant agréable, polie, sympathique, intéressante, intelligente, populaire, amicale, accueillante, colorée, prétentieuse, correcte, riche, belle, mélodieuse, logique et bonne, mais également plus ou moins comique et soutenue.

Finalement, ces attitudes positives se maintiennent aussi dans l'apprentissage. Les apprenants du groupe expérimental ont des attitudes et une motivation positives envers l'apprentissage de la langue espagnole.

Tableau 17

MOYENNES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL SELON LES QUATRE ÉCHELLES IDENTIFIÉES DANS LE QUESTIONNAIRE SUR LES ATTITUDES ET LA MOTIVATION ENVERS LA LANGUE ESPAGNOLE (ATGR, CONVA, ATAP, MOT), LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

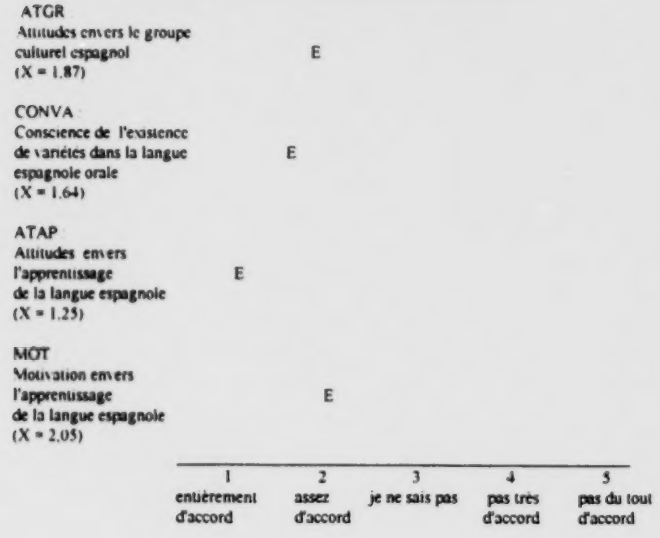


Tableau 18

MOYENNES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR SA PERCEPTION DE LA FAÇON DE PARLER DES ESPAGNOLS D'ESPAGNE ET D'AMÉRIQUE LATINE, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

Différenciateurs sémantiques	Moyennes X	Différenciateurs sémantiques	Moyennes Espagne X	Moyennes Amérique Latine X
agréable	A E 1 2 3 4 5	désagréable	2.00	1.94
polie	1 2 3 4 5	grossière	2.44	2.38
sympathique	1 2 3 4 5	antipathique	2.22	1.94
intéressante	1 2 3 4 5	ennuyante	2.27	2.22

Tableau 18 (suite)

Différenciateurs sémantiques	Moyennes X	Différenciateurs sémantiques	Moyennes Espagne X	Moyennes Amérique Latine X
sérieuse	1 2 3 4 5	comique	2.94	3.11
intelligente	1 2 3 4 5	stupide	2.61	2.50
populaire	1 2 3 4 5	non populaire	2.77	2.55
amicale	1 2 3 4 5	non amicale	2.44	2.11
accueillante	1 2 3 4 5	agressive	2.33	2.00
soutenue	1 2 3 4 5	relâchée	2.72	2.88
colorée	1 2 3 4 5	non colorée	2.27	1.83
simple	1 2 3 4 5	prétentieuse	2.83	2.33
correcte	1 2 3 4 5	incorrecte	2.44	2.50
riche	1 2 3 4 5	pauvre	2.27	2.16
belle	1 2 3 4 5	laide	2.22	2.11
mélodieuse	1 2 3 4 5	non mélodieuse	2.05	1.88
logique	1 2 3 4 5	illogique	2.66	2.66
bonne	1 2 3 4 5	vulgaire	2.50	2.38

dl = 35
n = 36

4.3.1.3 *Comparaisons entre le groupe contrôle et le groupe expérimental*

Nous avons réalisé diverses analyses[9] entre le groupe contrôle et le groupe expérimental afin de nous assurer que ces deux groupes

[9] Chi carré et Test t. Pour obtenir une analyse de chi-carré qui soit statistiquement valable, chaque regroupement des variables analysées doit contenir au moins cinq occurrences, ce qui n'est pas le cas dans deux de nos quatre analyses (se référer aux tableaux 20 et 21, pp. 91-92). Néanmoins, ces résultats indiquent des tendances valables.

étaient semblables. Nous n'avons obtenu qu'une seule différence significative[10] entre ces deux groupes: le groupe expérimental perçoit la façon de parler des Espagnols d'Espagne comme plus intéressante (X = 2,27) que ne le fait le groupe contrôle (X = 2,88) (voir tableau 26).

Tableau 19

CALCUL DU CHI-CARRÉ ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA VARIABLE SEXE

Groupes	Sexe		TOTAL
	femme	homme	
contrôle	14 (77.8%)	04 (22.2%)	18
expérimental	10 (55.6%)	08 (44.4%)	18
TOTAL	24 (66.7%)	12 (33.3%)	36 (100%)
Chi carré = 1.12 *p = 0.05 **p = 0.01 dl = 35 n = 36			

Tableau 20

CALCUL DU CHI-CARRÉ ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA VARIABLE *ÂGE*

Groupes	Age			TOTAL
	18 à 21	22 à 28	29 à 36	
contrôle	05 (27.7%)	11 (61.1%)	02 (11.1%)	18
expérimental	08 (44.4%)	09 (50%)	01 (5.5%)	18
TOTAL	13 (36.1%)	20 (55.5%)	03 (8.5%)	36 (100%)
Chi carré = 2.09 *p = 0.05 **p = 0.01 dl = 35 n = 36				

[10] Voir tableau 26, p. 94-95.

Tableau 21

CALCUL DU CHI-CARRÉ ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA VARIABLE *NOMBRE DE COURS SUIVIS EN ESPAGNOL*

Groupes	Nombre de cours suivis en espagnol 1	2	3	TOTAL
contrôle	02 (11.1%)	13 (72.2%)	03 (16.7%)	18
expérimental	0 (0.0%)	13 (72.2%)	05 (27.8%)	18
TOTAL	02 (11.1%)	26 (72.2%)	08 (22.2%)	36 (100%)

Chi carré = 2.50
*p = 0.05
**p = 0.01
dl = 35
n = 36

Tableau 22

CALCUL DU CHI-CARRÉ ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA VARIABLE *VOYAGES*

Groupes	Voyages oui	non	TOTAL
contrôle	05 (27.8%)	13 (72.2%)	18
expérimental	08 (44.4%)	10 (55.6%)	18
TOTAL	13 (36.1%)	23 (63.9%)	36 (100%)

Chi carré = 0.48
*p = 0.05
**p = 0.01
dl = 35
n = 36

Tableau 23

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LES DOUZE QUESTIONS D'AUTO-ÉVALUATION SUR L'UTILISATION RÉELLE DE LA LANGUE ESPAGNOLE EN DEHORS DES COURS, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

Questions	Groupes	Moyennes $\bar{X}$	Écarts types s	Valeur calculée de t
As-tu des amis hispanophones?	contrôle	4.00	1.02	1.43
	expérimental	3.44	1.29	
Parles-tu espagnol à tes amis?	contrôle	3.94	0.80	0.49
	expérimental	3.77	1.21	
Ecoutes-tu de la musique en espagnol?	contrôle	3.50	0.98	1.43
	expérimental	3.05	0.87	
Ecoutes-tu la radio en espagnol?	contrôle	4.88	0.47	1.39
	expérimental	4.66	0.48	
Lis-tu en espagnol (livres, journaux, BD)	contrôle	4.38	0.69	1.77
	expérimental	3.94	0.80	
Y a-t-il des Hispanophones qui vont chez toi?	contrôle	3.72	1.36	-0.41
	expérimental	3.88	1.07	
Ces gens te parlent-ils en espagnol?	contrôle	4.00	1.02	0.00
	expérimental	4.00	1.08	
Leur parles-tu en espagnol - chez toi?	contrôle	4.22	0.87	0.00
	expérimental	4.22	0.94	
Vas-tu chez des gens qui parlent espagnol?	contrôle	3.50	1.24	-0.30
	expérimental	3.61	0.91	
Leur parles-tu en espagnol?	contrôle	4.05	0.82	0.53
	expérimental	3.88	1.07	
Te parlent-ils en espagnol?	contrôle	3.88	1.07	0.00
	expérimental	3.88	1.07	
Fréquentes-tu des endroits où tu peux entendre parler espagnol? (restaurants, sources, cinémas)	contrôle	3.83	0.85	0.00
	expérimental	3.83	0.78	

* p = 0.05
**p = 0.01
dl = 15
n = 16

Tableau 24

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL DANS L'AUTO-ÉVALUATION DE LEUR COMPRÉHENSION ET LEUR EXPRESSION EN LANGUE ESPAGNOLE ORALE, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

Questions d'auto-évaluation	Groupes	Moyennes $\bar{X}$	Écarts types s	Valeur calculée de t
Comprends-tu l'espagnol?	contrôle	3.38	0.60	0.35
	expérimental	3.22	0.43	
Parles-tu l'espagnol?	contrôle	4.05	0.54	0.26
	expérimental	3.83	0.61	

p = 0.05
**p = 0.01
dl = 15
n = 16

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 25

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL SELON LES QUATRE ÉCHELLES, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

Echelles	Groupes	Moyennes X	Ecarts types s	Valeur calculée de t
ATGR	contrôle	16.27	3.81	-0.49
	expérimental	16.83	4.10	
CONVA	contrôle	7.72	2.60	1.66
	expérimental	6.55	1.46	
ATAP	contrôle	10.22	2.21	0.12
	expérimental	10.00	2.02	
MOT	contrôle	15.11	3.69	0.87
	expérimental	14.33	3.78	

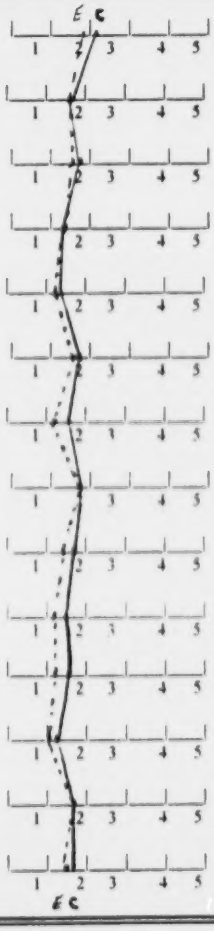
*p = 0.05
**p = 0.01
dl = 35
n = 36

Tableau 26

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LEUR PERCEPTION DE LA FAÇON DE PARLER DES ESPAGNOLS D'ESPAGNE, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

Différenciateurs sémantiques	Moyennes X	Différenciateurs sémantiques	Moyennes cont. $\bar{X}$ (écarts types : s)	Moyennes expér. $\bar{X}$ (écarts types : s)	Valeur calculée de t
agréable	E C 1 2 3 4 5	désagréable	2.27 (1.07)	2.00 (0.84)	0.39
polie	1 2 3 4 5	grossière	2.61 (0.60)	2.44 (0.61)	0.42
sympathique	1 2 3 4 5	antipathique	2.66 (0.97)	2.22 (0.73)	0.13
intéressante	1 2 3 4 5	ennuyante	2.88 (0.96)	2.27 (0.75)	0.04*

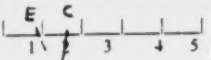
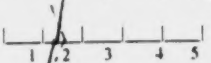
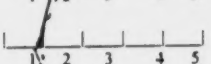
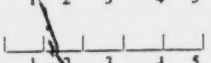
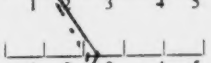
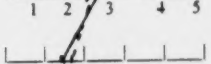
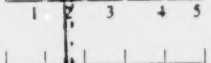
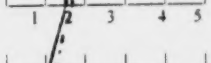
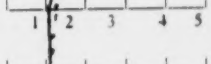
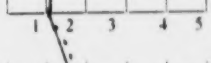
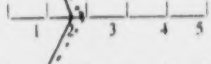
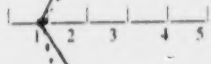
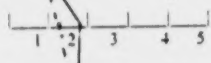
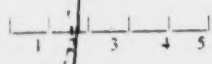
Tableau 26 (suite)

Différenciateurs sémantiques	Moyennes X	Différenciateurs sémantiques	Moyennes cont. X (écarts types s)	Moyennes exper. X (écarts types s)	Valeur calculée de t
sérieuse		comique	3,11 (0,96)	2,94 (0,64)	0,54
intelligente		stupide	2,61 (0,50)	2,61 (0,50)	1,00
populaire		non populaire	2,88 (0,47)	2,77 (0,73)	0,59
amicale		non amicale	2,44 (0,70)	2,44 (0,70)	1,00
accueillante		agressive	2,44 (0,78)	2,33 (0,77)	0,67
soutenue		relâchée	2,88 (0,58)	2,72 (0,82)	0,49
colorée		non colorée	2,55 (1,09)	2,27 (0,89)	0,41
simple		prétentieuse	2,83 (0,92)	2,83 (0,86)	1,00
correcte		incorrecte	2,72 (0,75)	2,44 (0,61)	0,23
riche		pauvre	2,50 (0,78)	2,27 (0,67)	0,36
belle		laide	2,50 (0,85)	2,22 (0,65)	0,28
mélodieuse		non mélodieuse	2,27 (1,01)	2,05 (0,80)	0,47
logique		illogique	2,66 (0,84)	2,66 (0,60)	1,00
bonne		vulgaire	2,72 (0,66)	2,50 (0,62)	0,30

*p = 0,05
**p = 0,01
dl = 35
n = 36

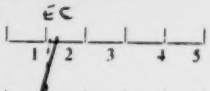
Tableau 27

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LEUR PERCEPTION DE LA FAÇON DE PARLER DES ESPAGNOLS D'AMÉRIQUE LATINE, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

Différenciateurs sémantiques	Moyennes X	Différenciateurs sémantiques	Moyennes cont. $\bar{X}$	Moyennes expér. $\bar{X}$	Valeur calculée de t
			(écarts types :s)		
agréable		désagréable	1.66 (0.84)	1.94 (0.80)	0.32
polie		grossière	2.16 (0.78)	2.38 (0.85)	0.42
sympathique		antipathique	1.83 (0.70)	1.94 (0.80)	0.66
intéressante		ennuyante	2.27 (0.82)	2.22 (0.87)	0.85
sérieuse		comique	3.38 (0.77)	3.11 (1.02)	0.36
intelligente		stupide	2.44 (0.70)	2.50 (0.70)	0.81
populaire		non populaire	2.44 (0.70)	2.55 (0.78)	0.65
amicale		non amicale	2.00 (0.84)	2.11 (0.83)	0.69
accueillante		agressive	2.00, (0.84)	2.00 (0.84)	1.00
soutenue		relâchée	2.55 (0.61)	2.88 (0.90)	0.20
colorée		non colorée	1.72 (0.82)	1.83 (0.92)	0.70
simple		prétentieuse	2.77 (1.00)	2.33 (1.02)	0.19
correcte		incorrecte	2.61 (0.69)	2.50 (0.78)	0.65
riche		pauvre	2.55 (0.61)	2.16 (0.92)	0.14

E C

Tableau 27 (suite)

Différenciateurs sémantiques	Moyennes X	Différenciateurs sémantiques	Moyennes cont. $\bar{X}$	Moyennes expér. $\bar{X}$	Valeur calculée de t
			(écarts types s)		
belle		laide	2.27 (0.82)	2.11 (1.02)	0.59
mélodieuse		non mélodieuse	1.77 (0.80)	1.88 (1.07)	0.73
logique		illogique	2.61 (0.61)	2.66 (0.84)	0.82
bonne		vulgaire	2.44 (0.61)	2.38 (0.77)	0.81

*p = 0.05
**p = 0.01
dl = 35
n = 36

Tableau 28

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LE TEST DE CLASSEMENT, LORS DU QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL

Test de classement	Groupes	Moyennes X	Écarts types s	Valeur calculée de t
oral	contrôle	6.16	1.95	0.81
	expérimental	5.61	2.14	
écrit	contrôle	24.88	7.97	-0.57
	expérimental	26.44	8.36	

*p = 0.05
**p = 0.01
dl = 35
n = 36

Nous concluons conséquemment que ces deux groupes sont semblables. Le groupe contrôle peut servir à vérifier, par comparaison, les résultats que nous obtiendrons chez le groupe expérimental suite à notre intervention pédagogique. Cette intervention pédagogique est explicitée au chapitre suivant; nous y décrivons comment nous avons sensibilisé systématiquement les apprenants du groupe expérimental aux variables énumérées au chapitre numéro trois[11].

[11] Chapitre 3, pp. 70-72.

CHAPITRE 5

L'expérimentation

INTRODUCTION

Dans un chapitre précédent[1], nous avons brièvement décrit les principales caractéristiques des grands courants en didactique des langues secondes et/ou étrangères et nous avons commenté les principales approches résultant de ces courants. Cela nous a amenée à constater qu'il y a peu ou pas d'approche qui présente systématiquement des variables linguistiques à des apprenants de niveau deux. De plus, le «comment enseigner» des variables linguistiques à ces apprenants demeure aussi pratiquement inexistant, d'où notre recherche. Celle-ci porte sur le «quoi enseigner», c'est-à-dire les variétés de la langue espagnole orale, et propose un «comment faire», c'est-à-dire les *exercices de sensibilisation systématique* à ces variétés.

Pour ce faire, nous devions établir une démarche pédagogique très rigoureuse puisque nous étions deux enseignants à l'appliquer, l'un dans le groupe contrôle et l'autre dans le groupe expérimental. Cette démarche pédagogique devait permettre à l'enseignant du groupe expérimental d'introduire des variables linguistiques tout en suivant la même démarche que l'enseignant du groupe contrôle. Rappelons que notre objectif principal est d'améliorer la compréhension orale de l'apprenant de niveau deux par une sensibilisation systématique aux variétés de la langue espagnole orale, c'est-à-dire que la seule différence entre les deux groupes doit se restreindre à la présentation dans le groupe expérimental de variables linguistiques et à l'absence de ces variables dans l'autre groupe.

Le présent chapitre sur l'expérimentation se divise en trois parties majeures. La première partie porte sur la démarche pédago-

---

[1] Se référer au chapitre 2, sur l'état de la question, pp. 21-34 et pp. 42-55.

gique du cours régulier de niveau deux, laquelle est par la suite modifiée par rapport à l'expérience. Ce protocole pédagogique demeure constant dans les deux groupes pendant toute la durée de cette expérience. La deuxième partie de ce chapitre concerne essentiellement l'expérimentation en salle de cours. Cette partie se subdivise en trois. Nous avons fait certains choix pédagogiques afin d'établir d'abord l'ordre de présentation de notre matériel pédagogique pour préciser ensuite les lieux d'interaction, soit en classe soit au laboratoire de langues. Nous avons enfin détaillé certains exercices de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale afin qu'ils servent d'exemple précis de ces exercices. Finalement, la troisième partie termine ce chapitre par une synthèse des explications obtenues lors des interactions entre apprenants ou entre enseignant et apprenants et ce, pour chacune des variables identifiées dans notre matériel pédagogique.

5.1 La démarche pédagogique: le choix du «comment faire»

INTRODUCTION

Au moment où la recherche a été effectuée, trois types d'enseignement étaient utilisés dans le cours d'espagnol de niveau deux: le déroulement intégré, l'approche communicative et l'approche de lecture globale[2]. Ainsi, les leçons audio-visuelles contenues dans ce niveau sont exploitées selon l'approche du déroulement intégré. Les images de ces leçons sont d'abord exploitées oralement par l'apprenant et l'enseignant présente ensuite le texte oral, le dialogue, à l'apprenant. Ce dialogue est introduit comme une proposition de dialogue et non comme un modèle «idéal et unique» à imiter[3]. Des exercices dits communicatifs ou interactifs[4], orientés vers l'expression orale, permettent par la suite le réemploi des actes de parole, des structures

[2] Ces trois types d'enseignement sont introduits dès le niveau un.

[3] Pour un exposé plus détaillé de la méthode du déroulement intégré, se référer à Moirand, S., 1974.

[4] Se référer entre autres à C. Alschuler, et C. Cornaire, 1987; H.M. Auger, 1981; J.M. Caré et F. Debyser, 1978; J.M. Caré, et C.M. Barreiro, 1986; C. Kramsch, 1984; G. Moskowitz, 1978 et F. Weiss, 1983.

grammaticales et du vocabulaire antérieurement présentés. Ces exercices communicatifs sont axés sur la créativité afin d'introduire de nouveaux éléments linguistiques selon les besoins de la situation de communication et de l'apprenant. Finalement, l'approche de lecture globale s'emploie essentiellement pour la compréhension globale de documents écrits authentiques sans l'utilisation du dictionnaire. La lecture se fait à l'aide d'appuis visuels, entre autres, qui guident le lecteur vers l'idée générale du texte[5].

5.1.1 *Pédagogie choisie pour les exercices de sensibilisation*

Lors de l'expérience, nous avons conservé ces trois types d'enseignement puisque tout se déroule à l'intérieur d'un cours régulier de niveau deux. Toutefois, parmi ces trois types d'enseignement, l'approche de lecture globale est le seul dont l'objectif premier est la compréhension globale d'un document écrit; d'ailleurs, l'expression écrite ou orale en langue espagnole ne fait nullement partie des objectifs de cette approche. De plus, cette dernière tient compte du contexte dans lequel les éléments informatifs se présentent ainsi que de tous les acquis linguistiques et sociaux de l'apprenant[6]. Ces trois caractéristiques majeures nous ont amenée à employer l'approche de lecture globale avec le matériel pédagogique sélectionné pour sensibiliser l'apprenant aux variétés de la langue espagnole orale.

Cette décision amène une adaptation de l'approche de lecture de manière à ce qu'elle soit applicable aussi pour l'écoute. Ainsi, les exercices de compréhension orale globale se déroulent en trois étapes majeures que nous appelons: *pré-écoute, écoute et post-écoute.* La situation de communication se substitue alors au contexte et le dialogue, au texte.

Brièvement, la pré-écoute sert à créer des attentes chez l'apprenant en établissant des liens entre son vécu et le

[5] Se référer à A. Tremblay, 1982, Conseil de l'Europe, *Op. cit.*

[6] Se référer au tome 2, annexe I, pp. 147-149, pour une description et une explication plus détaillées de *l'approche de lecture globale.*

contenu de l'enregistrement. L'apprenant doit anticiper puis décrire à l'aide d'hypothèses ce qu'il va entendre. Il apprend aussi à transférer ses stratégies d'écoute en langue maternelle à l'écoute d'enregistrements en langue cible. Ensuite, l'apprenant écoute le document sonore car il est à la recherche d'informations pour vérifier ses hypothèses. Cette deuxième étape en est une d'échanges, de synthèses et de nouvelles formulations d'hypothèses. Finalement, la post-écoute lui permet de s'attarder sur des points spécifiques du document, soit lexicaux, grammaticaux, culturels ou autres, et de réaliser des activités de création.

Par ailleurs, cette méthodologie conserve les mêmes traditions pédagogiques que celles auxquelles l'apprenant est accoutumé. De plus, elle facilite, dans son ensemble, la comparaison entre les groupes contrôle et expérimental puisque l'enseignant du groupe contrôle l'emploie lui aussi pour l'écoute des dialogues et des lectures[7] inclus dans le programme régulier du niveau deux. La différence entre ces deux groupes réside dans la sensibilisation systématique aux variétés de la langue espagnole orale: seulement le groupe expérimental est soumis à cette sensibilisation.

Cette sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale commence dès l'étape de la pré-écoute pour se poursuivre jusqu'à celle de la post-écoute. Nous commençons d'abord par une sensibilisation au phénomène de la variabilité de la langue maternelle orale puis de la langue cible. L'attention de l'apprenant est dirigée vers certains facteurs qui interviennent dans cette variabilité, par exemple, le type de situation de communication, l'origine des locuteurs et la relation qu'ils entretiennent entre eux. Lors de l'écoute de l'enregistrement, l'apprenant cherche à entendre puis à identifier cette variabilité. Il essaie ensuite d'en dégager une explication à l'aide d'études de segments de cet enregistrement. Nous lui fournissons pendant cette post-écoute des informations linguistiques et sociales afin qu'il puisse tirer de cette variabili-

[7] Il s'agit des mêmes cinq lectures que nous présentons au groupe expérimental sauf que dans ce cas-ci, l'enseignant en assume lui-même la lecture pendant les laboratoires dirigés.

té un système cohérent de règles. Il pourra par la suite intégrer ce nouveau système à sa compétence de compréhension orale en langue cible.

Nous suivons systématiquement ces trois étapes car elles sont de même importance et toutes essentielles à la sensibilisation[8]. Elles permettent non seulement d'améliorer la compréhension orale de l'apprenant mais aussi de développer une certaine autonomie dans son apprentissage.

5.2 L'Expérimentation en salle de cours

5.2.1 *Ordre de présentation du matériel pédagogique*

INTRODUCTION

Notre matériel pédagogique est constitué, rappelons-le brièvement, d'enregistrements (cinq lectures, six situations de dialogue et une chanson) et de documents écrits (deux extraits de bandes dessinées, les textes des lectures et de la chanson). Nous avons considéré deux facteurs pour déterminer l'ordre de présentation de ce matériel: les objectifs visés par chaque document et leur contenu sociolinguistique respectif.

5.2.1.1 *Les objectifs*

L'objectif général des enregistrements est d'introduire des variables linguistiques dans la salle de cours, tandis que celui des documents écrits est de servir d'appuis visuels à ces variables afin d'en faciliter la compréhension. Les enregistrements devraient conséquemment être présentés avant les documents écrits.

Chaque type d'enregistrement a aussi un objectif particulier. Les lectures servent à sensibiliser l'apprenant à la variabilité de la langue espagnole orale, variété standard. Les situations de dialogue mettent en

[8] Se référer au tome 2, annexe I, pp. 149-154, pour une description plus détaillée de cette méthodologie.

relief l'importance des diverses composantes d'un événement communicatif sur la fréquence des variantes, importance qui est rehaussée à l'aide d'une comparaison entre les lectures et les situations de dialogue. Finalement, la chanson sert à faire un lien entre la variabilité de l'oral et la transcription de cette variabilité à l'écrit.

5.2.1.2 *Les contenus*

Le contenu des lectures est relativement simple: chaque pays latino-américain est brièvement présenté avec ses principales caractéristiques géographiques, économiques et culturelles. Le vocabulaire employé se répète tout au long des lectures et est tout à fait accessible à un apprenant de niveau deux. Le présent de l'indicatif est le temps verbal privilégié dans les quatre premières lectures alors que nous retrouvons aussi des temps verbaux du passé et du futur dans la cinquième.

Les situations de dialogue ont aussi un contenu relativement simple. Le vocabulaire est moins répétitif que celui des lectures mais il demeure compréhensible pour l'apprenant. Les verbes y sont employés, par contre, aux temps présent, passé et futur.

Les thèmes traités dans ces deux types d'enregistrement (les lectures et les situations de dialogue) sont familiers à l'apprenant, ce qui devrait faciliter l'anticipation de leur contenu lors de l'écoute. Ce n'est pas le cas pour la chanson: son contenu est difficile à anticiper pour l'apprenant. De plus, les nombreux régionalismes ainsi que les divers temps verbaux qui y sont employés ne font qu'en augmenter le degré de difficulté pour la compréhension.

Nous avons constaté, suite aux résultats obtenus lors des analyses de type sociolinguistique réalisées sur les enregistrements[9], que certains ont une basse fréquence de variantes non standard alors que l'inverse se produit pour d'autres. Ainsi, les lectures présentent moins de variantes non standard que les situations de dialogue et parmi ces dernières, les situations formelles de dialogue contiennent à leur tour moins de variantes non

[9] Se référer au tome 2, annexe D, pp. 37-93.

standard que les situations informelles de dialogue. La chanson est sûrement l'enregistrement qui a le plus haut taux de fréquence de variantes non standard.

La compréhension des lectures apparaît également plus accessible parce qu'un seul locuteur s'exprime sur chaque enregistrement. De plus, les lectures ne sont pas accompagnées de bruits permettant une mise en contexte de cette situation de communication[10]. Les situations de dialogue semblent par contre plus complexes: deux ou trois locuteurs s'y expriment chacun à leur tour et, à l'occasion, certains bruits[11] rendent plus difficile la compréhension du dialogue. Il en est de même pour la chanson, dont le degré de difficulté pour la compréhension est augmenté par la musique qui accompagne le texte.

5.2.1.3 *L'ordre de la présentation du matériel*

L'ordre suivant pour la présentation du matériel pédagogique semblerait être le plus profitable pour l'apprenant: les lectures et leurs textes respectifs, les situations de dialogue, les extraits de bandes dessinées, puis la chanson et son texte. Cet ordre présente l'avantage de sensibiliser graduellement l'apprenant aux variétés de la langue espagnole orale. Cette gradation est très importante, puisqu'il s'agit d'introduire en milieu universitaire[12] des usages non standard d'une langue (par USAGE NON STANDARD, il faut comprendre tout usage de la langue cible différent de celui prescrit par les manuels d'instruction utilisés dans ce milieu universitaire). En effet, lorsque nous avons soumis nos textes (des dialogues) à des juges hispanophones, ceux-ci ont eu un comportement prescriptif et ont exprimé des attitudes négatives envers certaines variantes non standard présentes dans ces textes[13]. Il nous est donc permis de

[10] Par exemple, la sonnerie du téléphone est un type de bruits qui accompagne un des dialogues utilisé pour l'expérimentation. Cette sonnerie facilite la mise en contexte de ce dialogue qui se déroule, naturellement, au téléphone. Se référer aussi au tome 2, annexe A, pp. 9-12.

[11] Se référer au tome 2, annexe A, pp. 10-12.

[12] Milieu scolaire pouvant être perçu comme prestigieux par l'apprenant.

[13] Se référer au tome 2, annexe A, pp. 6-8.

croire que l'apprenant exprimera ce même type de comportement et d'attitudes envers ces variantes et nous espérons éviter ce type d'attitudes ou de jugements négatifs chez l'apprenant par une sensibilisation progressive et riche en explications.

Nous abordons certaines notions (norme prescriptive, normes d'usage et normes d'acceptabilité), lors de la présentation des deux premières lectures, alors que sont introduitent seulement des variantes standard déjà connues de l'apprenant. Ces discussions visent à préparer l'apprenant à accepter comme valables et recevables des variantes non standard. De plus, commencer la sensibilisation avec des éléments qui sont familiers à l'apprenant devrait avoir comme effet de le rassurer plutôt que de le heurter dans ses propres convictions.

La troisième lecture est un palier: elle confronte l'apprenant à quelques variantes non standard. Elle met surtout à l'épreuve la conviction avec laquelle l'apprenant a accepté les notions de normes que nous sommes arrivés (enseignant et apprenant) à définir.

Nous présentons ensuite une première paire de situations de dialogue. Nous commençons avec les situations qui se déroulent au téléphone parce que, d'une part, il n'y a que deux locuteurs qui participent dans chacun de ces dialogues et que, d'autre part, des bruits précèdent ces dialogues et facilitent grandement leur mise en contexte. Dans les autres situations de dialogue, les bruits empiètent sur les dialogues[14].

Nous introduisons d'abord la situation formelle de dialogue puis la situation informelle. Cet ordre a lui aussi comme objectif de maintenir la gradation dans la sensibilisation. En effet, la situation formelle de dialogue devrait être plus facile à comprendre pour l'apprenant car elle contient moins de variantes non standard: la forme de son contenu est très près de l'espagnol standard que connaît déjà l'apprenant.

La quatrième lecture est ensuite présentée. Elle est suivie par les deux situations de dialogue qui se déroulent au restaurant. Les

[14] Se référer au tome 2, annexe B, pp. 33.

deux extraits de bandes dessinées font suite afin de permettre à l'apprenant de réviser et d'enrichir ses connaissances: certaines variantes non standard de l'oral se retrouvent transcrites dans ces documents écrits. Signalons qu'un de ces extraits permet de sensibiliser l'apprenant à un cas d'élision du /d/ intervocalique, variante fort fréquente dans la chanson *Ni chicha ni limoná*. Cet ordre de présentation, l'extrait de bandes dessinées avant la chanson, vise à faciliter la compréhension de cette variante par l'apprenant lors de l'écoute de la chanson. Puis, la cinquième et dernière lecture est présentée. Elle est suivie à son tour par les deux dernières situations de dialogue, celles qui se déroulent dans la rue.

Nous gardons ces deux situations de dialogue pour la fin car elles contiennent les expressions qui avaient été jugées «vulgaires» par les juges hispanophones. Nous croyons qu'à ce moment là, l'apprenant sera prêt pour interpréter ces expressions comme valables et recevables en fonction de la situation de communication où elles sont employées. Nous inversons aussi l'ordre de présentation de ces deux situations: la situation informelle est présentée avant la situation formelle. Les variantes non standard jugées vulgaires sont présentées avant les variantes standard. Ainsi, cet exercice de sensibilisation ne se termine pas par la présentation d'un contenu qui pourrait choquer et créer chez l'apprenant une réaction négative envers la langue espagnole orale ou envers ceux qui la parlent. Ce changement devrait aussi accroître l'attention de l'apprenant lors de l'écoute et peut-être lui permettre de vérifier ses propres progrès en compréhension orale. Finalement, la chanson et son texte sont présentés à l'apprenant.

L'ordre avec lequel nous présentons le matériel pédagogique a aussi pour objectif de souligner ou de rappeler, selon les cas, l'importance que peuvent avoir les diverses composantes d'un événement communicatif sur la fréquence des variantes linguistiques.

5.2.2 *Lieux de la présentation du matériel pédagogique*

Le matériel pédagogique ainsi que l'ordre dans lequel nous le présentons tiennent compte du contenu du programme régulier de

niveau deux et de la progression de ce programme. Nous avons aussi pris en considération la durée de ce cours lors de la constitution du matériel. Il nous faut maintenant considérer les lieux d'intervention de l'enseignant qui permettent le mieux d'intégrer les exercices de sensibilisation.

Le cours régulier de niveau deux comprend, au moment de la réalisation de notre recherche, soixante heures de cours réparties sur quinze semaines. Les cours se donnent les mardis et jeudis en raison de deux heures par soir. Une heure sur les quatre heures hebdomadaires du cours est réservée aux séances de travail en laboratoire de langues. Ainsi, un total de quinze heures par trimestre est consacré à divers types d'exercices de compréhension et d'expression orales réalisés sous la direction de l'enseignant. Ce type de laboratoire est identifié comme *laboratoire dirigé*. À la fin de chacun de ces laboratoires dirigés, l'enseignant enregistre sur la cassette de l'apprenant un dialogue, un texte ou une chanson à la suite des exercices enregistrés pendant le laboratoire. L'apprenant écoute de nouveau sa cassette, en dehors des heures de cours, pour compléter un travail demandé par l'enseignant; ce travail porte sur le document enregistré à la toute fin du laboratoire dirigé. L'apprenant réalise ainsi treize séances de laboratoire de langues sans la supervision de l'enseignant. Ces séances supplémentaires s'appellent *laboratoire individuel* et dure au moins quarante-cinq minutes chacune.

Ces façons de procéder signifiaient pour nous qu'une partie de notre matériel pédagogique devait être présentée au laboratoire de langues et une autre en classe. Nous avons convenu, de concert avec l'enseignant du groupe contrôle, que les cinq lectures et la chanson seraient enregistrées à la fin des laboratoires dirigés afin d'être écoutées par l'apprenant lors de ses laboratoires individuels tandis que les situations de dialogues seraient présentées en classe. Ainsi, le nombre d'heures alloué aux exercices réalisés en classe ou pendant les laboratoires collectifs et individuels serait conforme à celui prévu pour le niveau deux régulier.

En résumé, nous introduisons notre matériel pédagogique pendant les quinze semaines de durée du cours régulier de niveau deux selon l'ordre et les lieux suivants:

MARDI	JEUDI
deuxième semaine de cours: cours régulier	*deuxième semaine de cours*: 1. En classe: présentation de la carte géographique qui accompagne la première lecture; 2. Au laboratoire dirigé: enregistrement de la première lecture
troisième semaine de cours: cours régulier	*troisième semaine de cours*: 1. En classe: vérification de la compréhension de la première lecture et discussion
quatrième semaine de cours: cours régulier	*quatrième semaine de cours*: 1. En classe: présentation de la carte géographique qui accompagne la deuxième lecture; 2. Au laboratoire dirigé: enregistrement de la deuxième lecture
cinquième semaine de cours: cours régulier	*cinquième semaine de cours*: 1. En classe: vérificaton de la compréhension de la deuxième lecture et discussion
sixième semaine de cours: cours régulier	*sixième semaine de cours*: 1. En classe: présentation de la carte géographique qui accompagne la troisième lecture; 2. Au laboratoire dirigé: enregistrement de la troisième lecture

septième semaine de cours: il n'y a pas de cours
(semaine de lecture selon le calendrier universitaire).

MARDI	JEUDI
huitième semaine de cours: 1. En classe: vérification de la compréhension de la troisième lecture et discussion	*huitième semaine de cours*: 1. En classe: présentation de la première paire de dialogues: une invitation (par téléphone)
neuvième semaine de cours: cours régulier	*neuvième semaine de cours*: 1. En classe: présentation de la carte géographique qui accompagne la quatrième lecture; 2. Au laboratoire dirigé: enregistrement de la quatrième lecture
dixième semaine de cours: 1. En classe: vérification de la compréhension de la quatrième lecture et discussion	*dixième semaine de cours*: 1. En classe: présentation de la deuxième paire de dialogues: demander des informations à un collègue sur des contrats (dans un restaurant). Puis, remise des deux extraits de bandes dessinées à la toute fin du cours
onzième semaine de cours: 1. En classe: vérification de la compréhension des deux extraits de bandes dessinées et discussion	*onzième semaine de cours*: 1. En classe: présentation de la carte géographique qui accompagne la cinquième lecture 2. Au laboratoire dirigé: enregistrement de la cinquième lecture
douzième semaine de cours: 1. En classe: vérification de la compréhension de la cinquième lecture et discussion 2. préparation d'une entrevue avec un Hispanophone	*douzième semaine de cours*: 1. En classe: présentation de la troisième paire de dialogues: Rencontre avec un(e) ami(e) (à la sortie d'un cinéma)

treizième semaine de cours: cours régulier	*treizième semaine de cours*: 1. En classe: présentation de la chanson et remise du texte avec des mots effacés 2. Au laboratoire dirigé: enregistrement de la chanson
quatorzième semaine de cours: 1. En classe: vérification de la compréhension de la chanson et discussion	*quatorzième semaine de cours*: 1. Au laboratoire dirigé: épreuve de compréhension orale

5.2.3 *L'Expérimentation: les exercices de sensibilisation*

INTRODUCTION

Dans cette partie du chapitre, nous expliquons comment nous avons d'abord sensibilisé l'apprenant à la notion de variabilité pour ensuite lui présenter certaines variantes de la langue espagnole orale afin d'améliorer sa compréhension orale dans cette langue cible. Nous avons donc commencé les exercices par une sensibilisation que nous pourrions qualifier de «théorique», pour ensuite passer aux variantes elles-mêmes.

Cette procédure pédagogique visait essentiellement deux objectifs. Premièrement, elle devait permettre d'établir, dès le départ, un vocabulaire commun entre l'enseignant et l'apprenant puisque ce dernier ne connait que très peu ou pas du tout les concepts employés en linguistique et en sociolinguistique, tels que *norme prescriptive*, *normes d'usage*, *situation de communication* et *acceptabilité*, entre autres. Par la même occasion, cette procédure nous fournissait des renseignements quant aux conceptions préalables des apprenants sur ces concepts, concepts qui se trouvaient à la base des exercices de sensibilisation tels que nous les avions conçus. Deuxièmement, cette procédure devait permettre de limiter les attitudes négatives chez l'apprenant envers certaines variantes non standard incluses dans notre matériel pédagogique.

Cette partie du chapitre se subdivise en cinq sous-parties. Chacune des quatre premières sous-parties concernent un type de document que nous utilisons lors des exercices de sensibilisation (lectures, dialogues, bandes dessinées et chanson). La diversité de ces documents requiert une adaptation spécifique de la méthodologie de base proposée, d'où la difficulté de généraliser lorsqu'il s'agit de décrire l'expérimentation. De ce fait, les détails fournis dans chacune de ces quatre parties servent à rendre compte de combien il est aisé d'intégrer la variabilité de la langue orale à une démarche pédagogique propre à un cours régulier de niveau deux. Finalement, dans la cinquième sous-partie, nous présentons une synthèse des explications formulées en classe par/à l'apprenant pour chacune des variables linguistiques relevées dans notre matériel pédagogique. Il va sans dire que ces explications sont écrites ici telles qu'elles ont été formulées et simplifiées en classe pour le bénéfice de l'apprenant.

5.2.3.1 *Les lectures*

Les quatre premières lectures que nous utilisons proviennent d'un même livre américain[15] alors que la cinquième lecture est tirée d'une revue en espagnol[16]. Ces quatre premières lectures se suivent et leur contenu respectif fait référence à l'occasion au contenu de la lecture précédente ou à celui de la lecture suivante. Elles se présentent toutes les quatre de la même façon: un texte accompagné d'une carte géographique représentant la ou les régions concernées. La cinquième lecture est entièrement indépendante; le style de rédaction de son auteur et son contenu diffèrent grandement de ceux des autres lectures. De plus, la photo d'un édifice affichant une enseigne en espagnol accompagne ce texte.

Par ces lectures, nous visons à ce que l'apprenant:

1. acquière des connaissances géographiques et culturelles générales sur certains pays hispanophones;
2. soit capable de différencier les notions de norme prescriptive, de normes d'usage, d'acceptabilité et de situation de communication;

[15] L. Turk et all., *Loc.cit.*

[16] Visión, *Loc.cit.*

3. maintienne un esprit ouvert lors de l'écoute des variétés de la langue espagnole orale, c'est-à-dire qu'il les comprenne et les accepte comme telles, limitant les préjugés;
4. entende et comprenne deux variables phonétiques standard: le *yeísmo* et le *seseo*;
5. identifie certaines composantes d'un événement communicatif qui déterminent la fréquence des variantes linguistiques;
6. entende et comprenne les variantes du /d/ en position finale puis celles du /s/;
7. conserve ses attitudes positives envers la langue espagnole et envers ceux qui la parlent.

Le premier objectif concerne le contenu du cours régulier et nous n'en parlons que brièvement. C'est le seul de ces objectifs que le groupe contrôle et expérimental ont en commun. Les six autres objectifs sont spécifiques à l'expérience et ne concernent que le groupe expérimental.

Dès le début de ces exercices de sensibilisation, nous informons l'apprenant des trois points suivants:

a) il doit employer les mêmes principes que ceux qu'il utilise dans «l'approche de lecture globale» pendant les exercices de sensibilisation;
b) ce type d'exercice vise à améliorer la compréhension orale, et l'expression orale n'est pas un objectif spécifique à cet exercice;
c) le contenu grammatical et lexical présenté durant ces exercices n'est pas matière à examen.

LA PRÉ-ÉCOUTE

Nous commençons cette première étape en classe en remettant à l'apprenant une photocopie de la carte géographique (ou de la photo) et en écrivant au tableau le titre de la lecture, par exemple, *Lectura 1: España y la Lengua Española.* L'apprenant doit ensuite, par un travail d'équipe, relever le plus d'informations possibles à partir de cette carte et du titre pour ensuite émettre des hypothèses quant au contenu de la lecture.

Cette première démarche pédagogique, que nous appelons remue-méninges, respecte les styles cognitifs[17] de chaque apprenant en le laissant intervenir lorsqu'il se sent prêt. Cette démarche facilite aussi un échange plus rapide et surtout plus riche des idées, des observations et des hypothèses. Elle amène l'apprenant à:

1. s'impliquer et à prendre des risques;
2. écouter les autres;
3. découvrir par lui-même puis à l'aide de ses compagnons les informations nécessaires;
4. porter des jugements;
5. préciser et corriger ses hypothèses;
6. arriver à un consensus;
7. être plus autonome dans son apprentissage.

Après ce remue-méninges, chaque équipe partage avec le reste de la classe les informations qu'elle a obtenues ainsi que les hypothèses qu'elle a formulées. Nous écrivons au tableau toutes ces données afin d'en faciliter la synthèse. Nous mentionnons aussi les informations importantes qui auraient échappé à la classe. Par exemple, comme le titre l'indique, il s'agit d'une lecture de texte, donc d'une situation de communication à laquelle participe un seul locuteur; il a le texte sous les yeux et devrait conséquemment s'exprimer dans une des variétés standard de l'espagnol oral. Nous n'infirmons ni ne confirmons les hypothèses formulées par l'apprenant: nous l'incitons seulement à mieux les formuler ou à les préciser davantage.

Cette première étape se poursuit jusqu'à dix minutes avant la fin du laboratoire dirigé. Nous remettons alors à l'apprenant une feuille où sont écrites quatorze questions portant sur la lecture. Les dix premières questions concernent le contenu de la lecture et servent à atteindre le premier objectif des lectures. Les questions numérotées onze et douze concernent le locuteur, son origine et sa forme d'expression et servent à sensibiliser l'apprenant à la variation

[17] Se référer à Theo Van Els, *Op.cit.*, pp. 112-115 et p. 242 ainsi qu'à J.F. Hamers et M. Blanc, *Op.cit.*, pp. 379-380.

linguistique. Les deux dernières questions portent sur la musique qui accompagne la lecture afin d'attirer l'attention de l'apprenant sur certains points culturels de la région traitée dans le texte.[18]

Nous lisons à voix haute chacune de ces questions, puis nous revenons sur la question numéro onze qui porte sur le locuteur et se lit comme suit:

11. ¿Cuál es la nacionalidad del locutor?

Nous demandons à l'apprenant de deviner la réponse en fonction des informations recueillies lors de l'observation de la carte géographique et d'expliquer en quoi cette question est pertinente à la compréhension de l'enregistrement. Ensuite, nous l'informons que chaque lecture est précédée d'un extrait de chanson, typique de la région d'où vient le locuteur, et que cette chanson est présentée intégralement à la fin de la lecture. Finalement, nous invitons l'apprenant à comparer l'ensemble de ces questions à ses hypothèses, procédure qui sert de pré-vérification et permet souvent de rassurer l'apprenant dans ses attentes.

L'ÉCOUTE

La deuxième partie, l'écoute, commence ensuite avec l'enregistrement de la lecture, de la chanson et des quatorze questions qui accompagnent cette lecture sur la cassette de l'apprenant. La séance du laboratoire dirigé se termine après cet enregistrement. L'apprenant poursuit son écoute lors de son laboratoire individuel et il dispose d'une semaine pour répondre par écrit à ces questions.

LA POST-ÉCOUTE

La semaine suivante, l'apprenant vérifie ses réponses avec ses coéquipiers. Ensuite, un membre d'une équipe pose la première

[18] Le groupe contrôle ne reçoit que les questions numérotées un à dix puis treize et quatorze.

question à un membre d'une autre équipe. Puis, celui qui a répondu pose à son tour la deuxième question à un membre d'une troisième équipe et ainsi de suite.

Les onze premières questions ne requièrent pas vraiment d'explication: l'information se trouve directement dans le texte. Les questions numérotées douze à quatorze sont très différentes: leur réponse respective ne se trouve pas directement dans le contenu du texte. La réponse à la question numéro douze demande d'exprimer une opinion. Cette question, comme la question numéro onze[19], porte sur le locuteur, et se lit comme suit:

> 12. *¿Te parece que este locutor habla de una manera diferente en comparación con los otros locutores? Si sí, ¿por qué dices que es diferente? Explica tu respuesta*[20].

Cette question incite l'apprenant à chercher lui-même des variations et à en trouver les causes; il est donc important que chaque apprenant exprime son opinion et ses idées face à cette question. Nous écrivons au tableau tous ces commentaires et nous faisons écouter de nouveau la lecture ou des extraits selon les demandes de l'apprenant.

Quant à elles, les réponses aux questions numérotées treize et quatorze doivent être déduites de la lecture et de l'acquis socioculturel de l'apprenant[21].

A. *Lectura 1: España y la Lengua Española*

La première lecture est faite par un Espagnol d'origine catalane.

---

[19] La réponse à la question numéro onze se trouve à la fin de la lecture, où le locuteur se nomme et dit sa nationalité.

[20] Il nous apparaît que l'apprenant qui arrive au niveau deux a déjà été exposé à au moins deux variétés de la langue espagnole orale: d'une part, il y a la variété que l'on retrouve dans les méthodes d'enseignement employées au niveau un puis au niveau deux et, d'autre part, il y a la variété qu'utilise l'enseignant du niveau un (plus celle de l'enseignant de niveau deux, s'il ne s'agit pas de la même personne). L'apprenant va logiquement comparer la variété du locuteur de la première lecture à ces deux variétés de la langue espagnole orale tandis que les locuteurs des lectures subséquentes seront comparés, en plus, entre eux.

[21] Nous ne nous attardons pas davantage sur ces deux questions car elles concernent des objectifs du cours régulier du niveau deux.

LA POST-ÉCOUTE

La première variation que relève l'apprenant dans cette lecture est le débit du locuteur. Ce débit est fort accéléré comparé à celui que l'apprenant retrouve dans les méthodes d'enseignement ou chez son enseignant. Cette lecture sensibilise l'apprenant à une des stratégies communicatives disponibles chez les locuteurs, c'est-à-dire l'ajustement de son débit selon les besoins de la situation de communication. Nous lui mentionnons que lors de l'enregistrement des lectures, aucun locuteur n'a été informé de l'objectif de cet enregistrement, contrairement aux méthodes d'enseignement, qui sont spécialement enregistrées par des acteurs professionnels pour en faciliter l'écoute par un apprenant débutant.

Par un travail d'équipe, l'apprenant doit ensuite relever deux situations de communication où il adapte son débit et mentionner les raisons de cette adaptation. Une mise en commun avec le reste de la classe permet par la suite de sensibiliser l'apprenant à la variabilité du débit d'élocution du locuteur et aux nombreux facteurs qui peuvent intervenir dans cette variabilité: l'âge de son interlocuteur, l'humeur du locuteur, le temps disponible, etc.

Afin de rassurer l'apprenant, nous lui rappelons que le fait d'avoir de la difficulté à comprendre ce locuteur est tout à fait normal pour un apprenant débutant en langue espagnole puisqu'il s'agit de sa première expérience d'écoute d'un document oral authentique. Par ailleurs, ce locuteur aurait sûrement réduit son débit s'il avait su que son interlocuteur allait être un débutant en langue espagnole.

Nous revenons ensuite sur la question numéro onze, celle sur la nationalité du locuteur, et demandons à l'apprenant si celle-ci est un facteur important, sans plus. L'apprenant fait lui-même le lien, d'une part, entre la nationalité du locuteur et le contenu de la lecture et, d'autre part, entre cette nationalité et l'accent et le débit de ce locuteur. Nous guidons l'apprenant en lui demandant s'il y a une différence entre la façon de s'exprimer des Français de France et celle des Franco-québécois, entre celle des Britanniques et celle des Américains et entre celle des Montréalais et celle

des Beaucerons, par exemple. Nous écrivons au tableau tout commentaire porté sur les différents accents ou façons de parler qui sont mentionnés en classe.

Le retour sur la question numéro onze amène l'apprenant à prendre conscience de la variabilité des langues et à revoir la notion de langue (variété) standard. Il réalise ainsi qu'il existe dans chaque langue plusieurs variétés standard, toutes acceptables lorsque employées dans leur contexte socioculturel respectif.

Nous poursuivons en lui faisant écouter deux phrases de la lecture où l'élision du /d/ en position finale est mise en évidence. L'apprenant répète à voix haute chacune de ces deux phrases pour que nous puissions les écrire au tableau, telles qu'il les prononce. Nous lui expliquons qu'au tableau le signe *[0]* représente un effacement total d'un son, que le signe *0* indique qu'il manque un son à l'oral, par rapport à la forme standard orale ou écrite, tandis que les doubles crochets [ ] indiquent que leur contenu se situe au niveau de l'expression orale. De même, les doubles barres obliques / / indiquent que leur contenu est un archétype situé lui aussi au niveau de l'expression orale. Nous l'incitons ensuite à expliquer cet effacement. L'apprenant, avec l'aide de son équipe, formule des hypothèses qu'il vérifie par la suite avec le reste de la classe.

Nous demandons aussi à l'apprenant si cet effacement du /d/ entraîne une perte d'information et si elle nuit à la compréhension du message, puis nous le questionnons sur la situation de communication. Nous l'informons finalement que cet effacement du /d/ en position finale est fréquent dans les parlers hispanophones et dans les divers types de situation de communication, même dans des situations formelles comme celle-ci. Nous lui demandons par la suite de donner d'autres exemples en espagnol où le /d/ final est effacé, tel que dans les mots: *usté[0]*, *verda[0]* et *salu[0]*, ainsi qu'en français: «il pren*[0]*, on enten*[0]*» et en anglais: *Paul an[0] Peter*.

Nous terminons ainsi cet exercice de sensibilisation et poursuivons avec les questions numérotées treize et quatorze qui portent,

sur la musique qui accompagne la lecture[22]. Nous remettons ensuite à l'apprenant une copie du texte de la lecture et nous l'informons qu'il s'agit du même texte dont disposait le locuteur hispanophone au moment de l'enregistrement.

La présentation des lectures suivantes se déroule sensiblement de la même façon. Nous ne mentionnons alors que les modifications ou ajouts pertinents réalisés lors de ces exercices de sensibilisation.

B. *Lectura 2: México*

La deuxième lecture, *México*, est faite par une Mexicaine originaire de la ville de Mexico.

LA PRÉ-ÉCOUTE

Lors de cette pré-écoute, l'apprenant doit réaliser que toutes les nouvelles informations obtenues lors de la présentation de la première lecture font dorénavant partie de ses acquis et qu'il peut en tirer toute l'information dont il a maintenant besoin. Il utilise ces nouvelles informations, en plus de la carte géographique qui accompagne la deuxième lecture, afin d'anticiper le contenu de cette dernière. Ainsi, il formule des hypothèses sur l'origine, l'accent et le débit du locuteur, en plus de ses hypothèses sur le contenu du texte et la chanson qui l'accompagne.

Il est souhaitable aussi de rappeler à l'apprenant l'objectif ultime visé par cette étape préparatoire, c'est-à-dire faciliter la compréhension du document audio à venir, afin de maintenir son intérêt et sa participation à cette étape.

LA POST-ÉCOUTE

La deuxième lecture sert à faire prendre conscience à l'apprenant qu'il existe plusieurs variétés standard en langue espagnole orale et que ces variétés s'équivalent malgré leurs différences.

---

[22] Nous ne nous attardons pas à ces questions puisqu'elles concernent les objectifs du programme régulier du niveau deux.

Nous discutons du contenu de certaines définitions pendant la sensibilisation de l'apprenant à deux variables phonétiques standard fréquemment appelées *yeismo* et *seseo*. Pour cela, l'apprenant compare la façon qu'a le deuxième locuteur de s'exprimer avec celle qu'utilise le premier locuteur (en répondant à la question numéro douze):

> *12. ¿Te parece que este locutor habla de una manera diferente en comparación con los otros locutores? Si sí, ¿por qué dices que es diferente? Explica tu respuesta.*

L'apprenant vérifie avec l'ensemble de la classe ses réponses à cette question, réponses qu'il aura préalablement vérifiées auprès de ses coéquipiers. Nous écrivons au tableau les réponses et les commentaires qui sont formulés en classe. S'il y a lieu, nous faisons écouter de nouveau des extraits de chaque lecture qui mettent en évidence certaines variantes que l'apprenant n'a pas encore perçues[23].

Pendant ce repérage, nous prenons soin de regrouper les commentaires et de classer selon leur orthographe les nots relevés dans les lectures. Ainsi, dans les cas de *yeismo*, les mots qui s'écrivent avec un «*ll*» forment une liste alors que ceux qui s'écrivent avec un «*y*» en forme une autre. Il en est de même pour les cas de *seseo*, les mots écrits avec un «*c*» suivis des voyelles «*e*» et «*i*» forment une liste tandis que ceux écrits avec un «*s*», en forment une autre. Cette classification sert à faciliter la généralisation.

L'apprenant poursuit l'exercice en identifiant des facteurs linguistiques et sociaux qui interviennent dans la fréquence de ces variantes. Nous pouvons alors ajouter une autre liste de mots relevés dans les lectures: ceux qui représentent des contextes d'invariance pour ces variantes. Ceci a pour effet de limiter les généralisations et de simplifier la formulation des hypothèses.

La découverte des règles vise essentiellement deux objectifs: d'une part, elle sert à expliquer à l'apprenant comment ces variantes s'organisent en système et, d'autre part, elle sert à rassurer l'appre-

[23] Nous utilisons à ce moment deux magnétophones.

nant en lui présentant la variation linguistique comme un système. S'il y a système, il y a des règles à suivre et le résultat peut être anticipé (puisqu'il n'est pas aléatoire).

En plus de découvrir les règles, l'apprenant doit évaluer les variantes. Il répond alors à certaines de nos questions: «le premier locuteur, un Espagnol, différencie le «*ll*» du «*y*» alors que le deuxième locuteur, une Mexicaine, ne le fait pas. La façon de s'exprimer de ce deuxième locuteur est-elle correcte? Pourquoi? À quoi sont dues ces différences? Une prononciation est-elle meilleure que l'autre? Pourquoi? Donnez de nouveaux exemples en espagnol. Donnez des exemples de prononciations différentes dans d'autres langues»[24].

Nous amenons ainsi l'apprenant à réfléchir sur la notion de norme. Cette discussion nous permet de sensibiliser l'apprenant aux nuances qu'il y a entre une norme prescriptive et une d'usage, ainsi que d'aborder d'autres concepts qui nous apparaissent importants de préciser. Au terme de cette discussion, nous avons ainsi convenu avec l'apprenant qu'il y a deux types de normes: une prescriptive et une d'usage.

La NORME PRESCRIPTIVE se reconnaît par son «il ne faut pas dire ça mais plutôt...». Elle vise un idéal fondé sur des jugements de valeur et représente une réflexion consciente sur la langue par ses usagers. Cet idéal est le standard.

Mais la langue est un système dynamique et est sujette à des changements; il va sans dire que la norme est aussi sujette à ces changements. Ainsi, ce qui était considéré comme prestigieux à une époque peut ne plus l'être à une autre. Par exemple, à l'époque de Louis XIV, la prononciation *[rwe]* pour «*roi*» est prestigieuse et constitue l'idéal à imiter puisqu'utilisée par le roi lui-même alors que la prononciation *[rwa]*, utilisée à cette époque par les paysans, constitue la forme à éviter. De nos jours, l'inverse prévaut.

De plus, le standard est loin d'être unique puisqu'il existe des variétés de standard dans une même langue. Par exemple, la variété

[24] Il va sans dire que nous formulons ces questions en espagnol.

standard du Québec diffère de celle de Paris qui, à son tour, diffère de celle de la Belgique. Toutefois, il est possible que parmi ces variétés de standard, l'une soit évaluée comme plus prestigieuse que les autres, prestige rarement fondé sur les qualités communicatives de la variété. La variété standard se définit alors comme la seule façon de s'exprimer dans une langue (à l'oral ou à l'écrit) qui est reconnue grammaticalement et socialement correcte dans un milieu donné.

Or, selon la norme d'usage, cette exclusion des autres façons de s'exprimer est erronée. La NORME d'USAGE se fonde sur des comportements langagiers réels et il existe conséquemment différentes normes d'usage. En effet, le locuteur révèle une grande quantité d'informations sur lui-même, la situation dans laquelle il se trouve, l'effet qu'il veut produire chez son interlocuteur, la relation qu'il veut entretenir avec lui, entre autres, en choisissant une façon de parler plutôt qu'une autre. Il ne serait donc pas socialement fonctionnel de s'exprimer dans un style unique[25]. Par ailleurs, une façon de s'exprimer devient incorrecte lorsqu'elle s'écarte des formes conventionnellement établies à l'intérieur de son propre usage[26]. Par exemple:

norme prescriptive, forme standard:
*Je **ne** mange **pas** de légumes.*
norme d'usage, correcte à l'oral:
*Je mange **pas** de légumes.*
norme d'usage, incorrecte à l'écrit:
*Je mange **pas** de légumes.*
norme d'usage et norme prescriptive, incorrecte à l'écrit comme à l'oral:
*Je **ne pas** mange de légumes.*

Avec l'apprenant, nous reconnaissons comme STANDARD les façons de s'exprimer qui sont évaluées grammaticalement correctes et prestigieuses; puis, comme CORRECTES, les façons de s'exprimer qui sont fréquentes et qui respectent les formes conventionnellement établies à l'intérieur de leur propre usage.

---

[25] Lefebvre, *art. cit.*, 1983, p. 329.

[26] F.L.Gaona, 1970, p. 384.

Cet exercice de sensibilisation se poursuit par une discussion sur les conventions d'usage d'une langue. Nous voyons comment elles sont établies en fonction de la situation de communication. Des facteurs psychosociaux, externes et internes au locuteur, interviennent comme composantes directrices de la situation de communication. Le sujet traité, le nombre de participants, leur âge, la relation qu'ils entretiennent entre eux et les lieux, entre autres, seraient de telles composantes, déterminant la situation de communication et les conventions d'usage qui s'y rattachent. Ainsi, une personne ne s'adressera pas de la même façon à une foule de cinquante personnes qu'à sa petite fille âgée de cinq ans.

Une SITUATION FORMELLE de COMMUNICATION serait celle où l'ensemble des facteurs psychosociaux, externes et internes au locuteur, interviendrait de façon à ce que celui-ci porte une attention particulière et consciente à la forme de son propre discours. Une SITUATION INFORMELLE de COMMUNICATION serait, par contre, celle où l'ensemble de ces facteurs interviendrait de façon à ce que le locuteur accorde le minimum d'attention à la forme de son discours.

Finalement, une façon de parler qui est conforme non seulement aux normes grammaticales mais aussi et surtout aux normes sociales établies par l'usage devient une façon de parler socialement ACCEPTABLE.

À la fin de cette discussion, nous revenons sur ces notions et sur les commentaires formulés par l'apprenant tout au long de cet exercice de sensibilisation. L'apprenant qui a exprimé antérieurement un commentaire négatif doit maintenant justifier son commentaire. Par exemple, s'il a dit que le locuteur parlait mal et s'il maintient toujours cette opinion après les explications et les discussions, nous l'incitons à expliquer pourquoi il peut dire que ce locuteur s'exprime mal. Cette réflexion sur les commentaires négatifs amène un retour sur les notions de norme prescriptive, de normes d'usage et d'acceptabilité. Nous lui demandons de nouveaux exemples de variabilité dans sa langue maternelle si cela s'avère nécessaire. Nous ne nous attardons pas sur cette discussion si l'apprenant se montre intransigeant.

Finalement, ce deuxième exercice de sensibilisation se termine par une synthèse des principaux éléments linguistiques et sociaux discutés en classe.

C. *Lectura 3: La América central y el Caribe*

La troisième lecture, *La América Central y le Caribe*, est lue par une Cubaine. Cette lecture introduit les premières variantes non standard auxquelles nous sensibilisons l'apprenant: les variantes du /s/.

LA POST-ÉCOUTE

Lors de la vérification en classe, nous classons les différentes variantes du /s/ relevées par l'apprenant. Nous séparons les /s/ phonèmes, les /s/ morphèmes pluriel et les autres /s/ morphèmes. Chaque variante est écrite au tableau conformément à sa réalisation à l'oral: la sibilante est transcrite par *[s]*, l'aspiration par *[j]* et l'élision par *[0]*. Dans une quatrième liste, nous inscrivons des mots relevés de la lecture qui montrent les contextes d'invariance de cette variable, par exemple, le /s/ en position intervocalique.

Après avoir identifié les principales règles sociolinguistiques qui organisent les variantes du /s/, l'apprenant détermine si l'élision complète du /s/ morphème pluriel nuit à la compréhension de la lecture. Nous nous servons d'extraits tirés de la lecture pour guider l'apprenant; par exemple: «l'effacement[27] complet du son /s/ dans la phrase suivante: *la[0] montaña[0] forman mesetas altas* ... empêche-t-il de comprendre qu'il s'agit d'une phrase au pluriel?»

L'apprenant découvre ainsi que le pluriel reste marqué dans la terminaison du verbe: *forman*. De plus, nous informons l'apprenant que l'effacement complet du son /s/ peut entraîner à l'occasion un allongement de la voyelle précédente, allongement qui peut être difficile à percevoir et à produire pour un apprenant de niveau deux.

[27] Nous n'employons pas le terme *élision* en classe; nous préférons utiliser le terme *effacement* fourni par l'apprenant.

Nous poursuivons en présentant d'autres extraits ou en créant de nouveaux exemples où le pluriel est indiqué de façon différente. L'apprenant donne aussi comme exemples des phrases tirées de la langue française:

	écrit	oral
singulier:	Le chat noir aime jouer	Le cha[0] noir aim[0] jouer
pluriel:	**Les** chat**s** **noir**s aim**ent** jouer	L[**e**] chat[0] noir[0] aim[0] jouer

En français oral, le pluriel peut être marqué seulement sur l'article alors qu'à l'écrit, il est marqué sur l'article, le nom, l'adjectif et le verbe. Tout comme le français, l'espagnol écrit marque de façon redondante le pluriel tandis qu'à l'oral, cette redondance tend à être diminuée. Nous rappelons ensuite à l'apprenant qu'il s'agit toujours d'une situation de lecture, c'est-à-dire une situation formelle de communication où le locuteur porte consciemment attention à sa façon de s'exprimer. L'apprenant arrive à conclure que l'aspiration et l'élision du /s/ ne nuisent pas à la compréhension du message et que ces variantes font partie de la variété standard orale de ce troisième locuteur, une Cubaine.

Par la suite, nous informons l'apprenant que ces variantes sont aussi présentes dans la plupart des variétés standard orales de l'Amérique Latine ainsi que dans celles de certaines régions de l'Espagne, comme la région de l'Andalousie, entre autres. Nous lui rappelons aussi les différences d'accents qu'il avait relevées, dans l'exercice précédent, entre un Parisien et un Marseillais, un Beauceron et un Montréalais, entre autres.

Nous le prévenons ensuite que l'effacement et l'aspiration du /s/ sera évité en classe, autant par lui que par nous-même, bien que cet emploi fasse partie des variétés de l'espagnol oral reconnues comme standard. Cette décision, purement subjective et académique, vise à faciliter, d'une part, l'apprentissage de l'apprenant et, d'autre part, l'évaluation de certains éléments grammaticaux présents dans l'expression orale de l'apprenant.

Nous lui expliquons que le fait d'éviter l'effacement et l'aspiration du /s/ en classe, même si l'inverse se produit naturellement à

l'extérieur de celle-ci, a pour but de lui faciliter l'apprentissage de l'orthographe d'un nouveau mot. Par exemple, si nous prononçons les deux mots[28] suivants: *[caite], [pate]* il est difficile de savoir pour un apprenant de niveau deux comment ces mots s'écrivent:

caite ou *caiste* et *pate* ou *paste*[29].

Par ailleurs, nous pouvons évaluer plus objectivement les deux phrases suivantes si l'apprenant n'applique pas les règles de l'élision du /s/:

Tengo dos libro[s].
Tengo tu[s] libro[0].

Dans la première phrase, l'apprenant a appliqué les règles de concordance du pluriel en ajoutant un /s/ à la fin du mot *libro* > *libro[**s**]*. Dans la deuxième phrase, par contre, il ne l'a pas fait. La première phrase est correcte d'un point de vue purement grammatical alors que la seconde ne l'est pas. Par contre, si les règles de l'élision du /s/ s'emploient dans la classe, la deuxième phrase est aussi correcte. Nous devrons alors subjectivement décider si l'apprenant a appliqué ou non cette règle de l'élision avant de déterminer si la deuxième phrase est correcte ou incorrecte.

Nous terminons en soulignant à l'apprenant que les informations obtenues lors de ces exercices de sensibilisation servent avant tout à améliorer sa compréhension orale et que d'autres documents seront présentés afin de compléter les informations actuellement recueillies sur les différentes façons de s'exprimer en espagnol oral.

D. *Lectura 4: La América del Sur*

E. *Lectura 5: Los Hispanos en EE.UU.*

Finalement, la quatrième lecture, *La América del Sur*, est lue par un Colombien alors que la cinquième et dernière lecture, *Los Hispanos en EE.UU.*, est lue par une Portoricaine.

---

[28] L'apprenant de niveau deux ne connaît pas ces mots.

[29] *Caite* est la sandale typique du paysan nicaraguayen et *paste* est une plante grimpante dont le fruit sert d'éponge; cette éponge ressemble à ce qui est connu ici comme du crin végétal, selon C. Mántica, 1973, pp. 98 et 148.

Ces deux dernières lectures sont présentées de la même façon que les précédentes et servent essentiellement à mettre en scène l'aspiration et l'élision du /s/, phonème ou morphème, ainsi que l'élision du phonème /d/ en position finale de mot.

5.2.3.2 *Les situations de dialogue*

Les situations de dialogue sont, rappelons-le, présentées en paire, c'est-à-dire une situation formelle avec une situation informelle, afin de montrer l'importance des diverses composantes socioculturelles d'un événement communicatif sur la fréquence des variantes linguistiques. Ainsi, l'apprenant poursuit l'écoute puis la compréhension de diverses variantes linguistiques en fonction des contextes sociolinguistiques dont elles font respectivement parties.

La méthodologie employée pour la présentation de ces dialogues demeure toujours la même et nous ne faisons que mentionner par la suite les principales modifications faites à cette méthodologie.

A. *Les situations de dialogue: une invitation (par téléphone)*

Les deux situations de dialogue au téléphone sont présentées en classe lors de la huitième semaine de cours. Ces documents ne sont pas enregistrés sur la cassette de l'apprenant.

A.1 *La situation formelle de dialogue*

LA PRÉ-ÉCOUTE

L'apprenant écoute d'abord les bruits qui introduisent la situation de dialogue: une personne cherche un numéro de téléphone dans l'annuaire téléphonique, elle prend ensuite le récepteur et compose le numéro; le téléphone sonne puis quelqu'un décroche l'autre appareil. À partir de ces bruits, l'apprenant formule, avec ses coéquipiers, des hypothèses sur le type de situation de communication dont il s'agit. La vérification de ses hypothèses se fait ensuite avec le reste de la classe.

L'apprenant établit d'abord qu'il s'agit d'une situation de communication au téléphone entre deux personnes. Il présente ensuite ses hypothèses sur qui téléphone à qui, quand et pourquoi. Nous écrivons ses hypothèses au tableau. Nous procédons par la suite à l'élimination des hypothèses erronées et ne conservons que celles se rapportant à une invitation. Une hypothèse telle que *une personne téléphone pour prendre un rendez-vous avec son dentiste* est rejetée tandis que nous conservons la suivante, *une personne téléphone à un ami pour aller voir un film avec lui.*

Dans une deuxième sous-étape, nous incitons l'apprenant à identifier certaines règles d'interaction propres, d'une part, à une situation de communication qui se déroule au téléphone et, d'autre part, à un acte d'invitation. Ces règles sont formulées en fonction du milieu socioculturel de l'apprenant (elles peuvent changer d'un milieu socioculturel à un autre). Au téléphone, en général, le premier tour de parole revient à la personne qui reçoit l'appel et celle qui téléphone doit ensuite identifier à qui s'adresse son appel. Il s'ensuit un rituel de présentations et de salutations préliminaires qui varient selon le type de relation qu'entretiennent ces deux personnes. La personne qui appelle donne les raisons de son appel et l'autre réagit à celles-ci; l'appel se termine par un rituel de salutations[30]. Ainsi, lors d'un acte d'invitation, la personne qui invite donne les raisons, le jour, l'heure et le lieu de l'invitation alors que celle qui est invitée accepte ou refuse l'invitation; cette dernière justifie aussi son refus de l'invitation.

L'apprenant poursuit son étape préparatoire en constituant un canevas à partir de ces nouvelles données. Les canevas des différentes équipes sont ensuite écrits au tableau afin d'en faire ressortir les similitudes et les différences. Nous profitons de l'occasion pour souligner l'importance des diverses composantes de ces canevas, telles que la relation existant entre les locuteurs et le contenu du message, sur la forme de ce message. Ensuite, nous demandons à l'apprenant de donner des exemples dans sa langue maternelle.

---

[30] Ce déroulement généralisé et simplifié est naturellement valable si aucun problème ne se présente comme, par exemple, composer un faux numéro.

Les canevas peuvent se présenter de la façon suivante:

1. Participants:
1.1 Qui téléphone? A-
1.2 A qui? B-
1.3 Liens entre A et B
Justifications:

2. Salutations: A
B

3. Raisons de l'appel: A invite B à quoi?
pourquoi?
quand? jour, heure
où?

4. Réactions à l'invitation de A: B accepte
ou refuse
pourquoi?

5. Fin de la conversation: A
B

6. Type de situation de communication?
Justifications:

L'ÉCOUTE

La deuxième partie de l'exercice commence lorsque nous demandons à l'apprenant d'écouter intégralement le dialogue afin d'en découvrir le contenu. Il essaie alors de relever le plus d'informations possible lui permettant de vérifier ses hypothèses, puis vérifie le tout avec ses coéquipiers. Une deuxième vérification a lieu avec le reste de la classe. Les informations sont alors écrites au tableau de façon à compléter les canevas; nous ne complétons pas pour le moment les informations manquantes.

Lors de cette étape, l'apprenant identifie le type de relation qu'entretiennent les locuteurs ainsi que le type de situation de communication dont il s'agit, et chacune de ses réponses doit être justifiée à l'aide d'éléments relevés dans le document. L'apprenant relie alors le linguistique au social et le social au linguistique. Il note qu'il n'y a pas seulement un élément linguistique, tel que le vouvoiement, qui informe sur la relation sociale existante entre les locuteurs

mais qu'il s'agit plutôt d'un ensemble d'éléments. Si cette relation sociale est modifiée, les éléments linguistiques sont aussi modifiés. Les composantes sociales modèlent les éléments linguistiques de sorte que ces derniers informent à leur tour sur les premières. L'apprenant fournit de nouveaux exemples de cette relation sociolinguistique dans sa langue maternelle.

Finalement, une deuxième ou troisième écoute intégrale du dialogue permet à l'apprenant de compléter ses données pour atteindre une compréhension globale du document.

LA POST-ÉCOUTE

Nous informons ensuite l'apprenant que le document sera de nouveau écouté mais, cette fois-ci, en segments afin de pouvoir s'arrêter à la forme du message. L'apprenant écoute d'abord la prise de contact des locuteurs, puis l'invitation suivie de l'acceptation et, finalement, la prise de congé. L'écoute de chacune de ces parties permet à l'apprenant de réaliser une transcription écrite, presque intégrale s'il le désire, du dialogue[31]. Les phrases ainsi relevées sont écrites au tableau. Nous complétons les données manquantes si les nombreuses écoutes des différents extraits ne suffisent pas à leur repérage et à leur compréhension intégrale.

Avec ses coéquipiers, l'apprenant essaie alors de trouver des équivalences, c'est-à-dire d'autres façons de dire la même chose dans une situation de communication semblable. Ces équivalences peuvent provenir de l'espagnol ou de la langue maternelle de l'apprenant; l'important est que celui-ci prenne conscience du fait que chaque locuteur a des choix à faire dans sa langue, choix qu'il fait en fonction de nombreux critères sociaux et linguistiques.

Une nouvelle mise en commun avec le reste de la classe permet une comparaison et une vérification de ce travail d'équipe. Nous invitons l'apprenant à deviner la nationalité respective des locuteurs, avant de lui fournir la réponse, et l'incitons à commenter le sujet.

[31] Démarche qui a été sollicitée par l'apprenant.

Puis, nous lui rappelons que les documents à venir complètent ces informations. Cette troisième étape se termine par une dernière écoute intégrale du dialogue.

A.2 *La situation informelle de dialogue*

LA PRÉ-ÉCOUTE

Nous informons l'apprenant que le deuxième enregistrement ressemble au premier et nous lui faisons écouter les bruits qui précèdent ce dialogue. L'apprenant constate qu'il s'agit d'une autre situation de dialogue au téléphone, puisque les bruits sont semblables à ceux qui accompagnaient le premier dialogue. Nous lui confirmons que cette conversation téléphonique traite aussi d'une invitation. L'apprenant reprend alors son canevas élaboré lors de l'écoute du premier dialogue et émet des hypothèses sur les différences possibles entre celui-ci et le deuxième dialogue afin de se préparer à l'écoute de ce dernier.

L'ÉCOUTE

Pendant l'étape de l'écoute, l'apprenant constate que la relation entre les locuteurs diffère: il s'agit maintenant d'une situation informelle de dialogue. Il note aussi la présence d'un nouveau locuteur qui a ses propres caractéristiques comme sa nationalité, par exemple. Ces constatations, jointes aux divers acquis sociolinguistiques de l'apprenant, le préparent à la post- écoute. Les variantes qu'il vient d'identifier dans certaines des composantes de cet événement communicatif devraient se refléter aussi au plan formel du message.

LA POST-ÉCOUTE

Nous prenons soin de séparer le tableau en deux parties avant de commencer l'étape de post-écoute de la situation informelle de dialogue. Nous identifions chacune de ces parties par les titres *premier dialogue* et *deuxième dialogue*. Les phrases relevées lors de l'écoute du premier dialogue sont transcrites dans cette première

partie. L'apprenant complète la deuxième partie puis la compare à la première. Il relève les variantes et justifie leur fréquence et leur acceptabilité à partir des contextes linguistiques et sociaux dans lesquels elles se trouvent. Finalement, il compare ces deux situations de dialogue à la première et à la troisième lectures puisqu'on y retrouve les mêmes locuteurs.

B. *Les situations de dialogue: demander des informations à un collègue sur des contrats (dans un restaurant)*

La principale différence dans le déroulement de cet exercice se trouve dans l'étape de la pré-écoute. Les deux dialogues qui se déroulent au restaurant ne sont pas précédés de bruits; ces derniers empiètent plutôt sur les dialogues et ne peuvent pas être isolés afin de servir d'introduction à la situation de communication.

B.1 *La situation formelle de dialogue*

LA PRÉ-ÉCOUTE

Nous commençons la pré-écoute en écrivant au tableau deux petites listes de restaurants québécois connus de l'apprenant; la première liste regroupe de bons restaurants alors que la deuxième regroupe ceux qui sont de type restauration rapide (*fast food*). L'apprenant reconnaît ces restaurants et conclut que les deux prochains enregistrements concernent des situations de communication au restaurant.

Il identifie ensuite les principales différences entre ces deux groupes de restaurants. Dans ceux du premier groupe, il est recommandable de faire une réservation, le client commande lorsqu'il est assis à une table, un serveur est responsable du service aux tables et remet un menu aux clients, on peut servir des boissons alcooliques, le repas est présenté en différentes étapes (apéritif, entrée, plat principal, dessert puis digestif), la facture est payée à la toute fin du repas et le pourboire est de mise.

Dans ceux de la deuxième liste, les réservations ne sont pas nécessaires, il n'y a pas de serveur, le menu est affiché à la vue de

tous, le client paye sa facture après avoir commandé son repas et avant de le manger, on ne sert pas de boisson alcoolique et le client s'assoit à une table avec son repas complet servi sur un plateau.

Nous remettons ensuite un menu en espagnol à l'apprenant afin qu'il puisse déterminer de quel type de restaurant il est question dans l'enregistrement. Par la suite, l'apprenant formule, avec ses coéquipiers, des hypothèses sur les points suivants:

> Avec qui les gens vont-ils au restaurant? À qui parlent-ils dans un restaurant? De quoi parlent-ils? Pourquoi vont-ils au restaurant?

Après la vérification en classe des hypothèses, nous informons l'apprenant que dans l'enregistrement suivant, l'étape de la réservation d'une table est absente et que toute la situation de dialogue se déroule au restaurant.

Le premier canevas de cette situation de dialogue peut avoir la forme suivante:

1. lieu: restaurant
2. participants: A
   B
   C

2.1 Liens entre les participants: A- serveur
B et C- clients

Le garçon offre les mets alors que le client les choisit; le client commande puis le garçon apporte la commande.

2.1.2 Liens entre les clients:

2.1.3 Justifications:

3. Conversations:

3.1 avec le garçon: le serveur propose quoi à qui?
client B ➜ commande le repas ➜ quoi?
➜ critique le repas?
➜ paye le repas? Pourquoi?
client C ➜ commande le repas ➜ quoi?
➜ critique le repas?
➜ paye le repas? Pourquoi?

3.2 entre clients:
clients B ⟷ C→ de quoi?

4. Départ:

4.1 Entre garçon et clients → remerciements
critiques
invitation à revenir
salutations

4.2 Entre clients → remerciements
salutations

5. Type de situation de communication?
Justifications:

Nous revenons ensuite sur une partie de ce canevas: la conversation entre les clients. L'apprenant émet plusieurs hypothèses quant au contenu de cette conversation. Nous l'informons qu'elle porte sur une «demande» si cela s'avère utile pour lui. L'apprenant et ses coéquipiers élaborent un deuxième canevas qu'ils intègrent au premier. Par exemple:

Entre clients:

clients	B ⟷ C→	discute de quoi?→	demande de quoi?: de service d'aide d'argent d'opinion...
	B/C→	demande et s'explique	
	C/B→	accepte et s'engage ou → refuse puis s'explique / s'excuse	
	B/C	→ remercie	

C. *Les situations de dialogue: Rencontre avec un(e) ami(e) (à la sortie d'un cinéma)*

Nous introduisons un élément visuel lors de la présentation des deux dernières situations de dialogue et ce, pour les mêmes raisons que celles mentionnées précédemment. Rappelons que l'ordre de la présentation de ces derniers dialogues est modifié: la situation informelle est présentée avant la situation formelle de dialogue.

C.1 *La situation informelle de dialogue*

LA PRÉ-ÉCOUTE

Nous dessinons au tableau la porte d'entrée d'un cinéma et une horloge qui indique vingt-trois heures quinze; un peu plus loin, nous écrivons deux titres de films d'horreur connus de l'apprenant. Celui-ci écrit, en plus de formuler ses hypothèses habituelles, trois autres titres de films d'horreur qu'il a, de préférence, déjà vus.
La mise en commun en classe des hypothèses cerne un peu plus la situation de dialogue:

> Il est 23h15, on est en face d'un cinéma. Le cinéma vient de fermer; deux films d'horreur sont à l'affiche. Des personnes, deux au moins pour qu'il y ait dialogue, ont vu un de ces films et elles vont en parler; elles l'ont soit aimé soit détesté pour différentes raisons.

Nous prolongeons ensuite la liste de films d'horreur à l'aide des titres que l'apprenant nous fournit. Ce dernier est ensuite incité à commenter ces films, c'est-à-dire à décrire les émotions que ces films ont créées chez lui. Ces émotions, formulées en espagnol ou en langue maternelle, sont écrites au tableau; nous les écrivons seulement après que chaque apprenant ait eu le temps de formuler les siennes afin d'éviter tout comportement prescriptif de sa part. L'expression de ces émotions vise à faciliter la compréhension de l'état psychologique des locuteurs qui participent à la situation de dialogue qui se déroule dans la rue, à la sortie d'un cinéma.

LA POST-ÉCOUTE

Nous soulignons à l'apprenant l'état psychologique dans lequel il se trouve après avoir visionné un film d'horreur, en nous servant de ses émotions écrites au tableau, puis nous l'incitons à les transposer aux locuteurs de ce dialogue. Les expressions qui avaient été jugées vulgaires par les juges hispanophones sont alors perçues d'une façon beaucoup moins négative par l'apprenant. Elles deviennent acceptables étant donné les diverses composantes sociales et psychologiques de cet événement communicatif.

5.2.3.3 *Les extraits de bandes dessinées*

Les extraits de bandes dessinées servent d'appuis visuels à certaines variantes présentées antérieurement dans les enregistrements ou à présenter de nouvelles variantes. Nous remettons à l'apprenant les deux extraits de bandes dessinées à la fin du cours pour qu'il les lise à la maison selon l'approche de lecture globale et qu'il applique ensuite les démarches suivies en classe lors de la post-écoute. L'apprenant s'auto-évalue par la même occasion, c'est-à-dire qu'il vérifie s'il peut identifier et comprendre d'abord des variantes qui lui sont déjà connues et ensuite celles qui lui sont présentées pour la première fois dans ces documents écrits. Il présente au cours suivant ses diverses hypothèses.

A. *Le premier extrait de bandes dessinées:*
Las ensaladas de Clara

LA PRÉ-LECTURE

Cette pré-lecture vise à vérifier si l'apprenant a identifié les diverses composantes du document écrit, par exemple, le type de texte dont il est question et sa provenance, les participants et leurs caractéristiques propres. L'apprenant a relevé, à ce moment-là, au moins les informations suivantes qui lui servent de canevas: il s'agit d'une bande dessinée puisqu'il y a des images et des ballons, ces derniers indiquent qu'il s'agit d'un dialogue, le texte écrit représente de l'expression orale. Cette bande dessinée provient de la revue *Visión*[33], distribuée en Espagne, et les trois personnages s'expriment en espagnol. Leurs vêtements, le lieu et leur activité respective indiquent que ces trois personnages sont liés par une relation intime de famille: un mari, sa femme et leur enfant en bas âge. Ils sont dans leur maison: la femme change la couche de son enfant alors que l'homme lui parle en fumant son cigare. L'état psychologique de l'homme change au fur et à mesure qu'il discute, plus ou moins seul; il apparaît de plus en plus agité jusqu'au moment où sa femme lui adresse la parole calmement. Il se tait puis lui répond d'un air abattu.

[33] C. Bretécher, *art.cit.*

LA LECTURE

Pour l'étape de la lecture, des apprenants jouent le rôle des personnages et lisent à voix haute le texte. Ensuite, chaque apprenant compare avec ses coéquipiers les hypothèses qu'il a formulées. La vérification se fait encore avec le reste de la classe; le texte n'est alors que globalement compris.

LA POST-LECTURE

Nous commençons la post-lecture en relisant chacune des phrases du document. L'apprenant commente le contenu et la forme de ces phrases. Les expressions ou mots qui lui sont inconnus sont écrits au tableau puis expliqués. L'apprenant note que certains mots ne respectent pas la norme prescriptive de l'écrit mais qu'ils demeurent conformes aux normes d'usage de l'expression orale.

Nous informons l'apprenant que cet exercice sert à le préparer à l'écoute de la prochaine chanson que nous lui présenterons. Finalement, la post-lecture se termine par une dernière lecture à voix haute du document par les apprenants.

B. *Le deuxième extrait de bandes dessinées:* ***Mafalda***

Le déroulement pédagogique pour la présentation du deuxième extrait de bande dessinée est sensiblement le même que celui du premier extrait. La différence concerne principalement le temps consacré à chacun de ces documents: le premier demande moins de trente minutes tandis que le second prend presqu'une heure du fait qu'il introduit, entre autres, les variantes de la variable *s'adresser informellement à une seule personne.*

LA POST-LECTURE

Mentionnons d'abord que l'emploi des variantes de la variable *s'adresser informellement à une seule personne* est expliqué à la toute fin, lorsque cet extrait est entièrement compris par l'apprenant.

Nous faisons alors remarquer à l'apprenant que *Mafalda* emploie le *vos* suivi d'un verbe pour s'adresser à *Manolito*; le *vos* est donc une forme pour s'adresser informellement à une autre personne, tout comme le pronom *tú*:

vos creés = **tú crees*.

L'apprenant compare ensuite ces deux formes verbales. Il constate que *vos creés* s'écrit avec un accent et que l'accent oral tombe aussi sur ce deuxième *é* (*creés*) alors que dans *tú crees*, il n'y a pas d'accent écrit et l'accent oral tombe sur le premier *e* (*crees*). Il poursuit son analyse en relevant dans la bande dessinée tous les verbes conjugués à la deuxième personne du singulier, puis il les met à l'infinitif, pour finalement les regrouper selon le temps verbal auquel ils sont respectivement conjugués. Cette partie de l'exercice de sensibilisation se fait à l'aide d'un livre de conjugaisons afin de simplifier la tâche de l'apprenant. Les résultats qu'il obtient ainsi sont écrits au tableau:

decime	→	*decir + me*	impératif:	*decime*
oime	→	*oir + me*		*oime*
apagá	→	*apagar*		*apagá*
dormite	→	*dormir*		*dormite*
creés	→	*creer*	présent:	*crées*
oiste	→	*oir*	*pretérito:*	*oiste*
dijiste	→	*decir*		*dijiste*

L'apprenant écrit ensuite la conjugaison complète pour chaque verbe relevé en fonction du temps verbal préalablement identifié. Ces résultats sont aussi écrits au tableau et la syllabe accentuée à l'oral est alors soulignée:

IMPÉRATIF:

bande dessinée	**conjugaison**	
de**ci**me	(tú)	**di** + me
----------➤	(vosotros)	de**cid** + me
o**í**me	(tú)	**oye** + me
----------➤	(vosotros)	o**íd** +me
apag**á**	(tú)	**apaga**
----------➤	(vosotros)	apa**gad**
dor**mi**te	(tú)	**duér**mete
----------➤	(vosotros)	dor**mí**os

présent:

bande dessinée	**conjugaison**
creés	*creo*
	crees *(tú)*
	cree
	creémos
----------➤	*creéis (vosotros)*
	creen

pretérito:

bande dessinée	**conjugaison**
dijiste	*dije*
----------➤	*dijiste (tú)*
	dijo
	dijimos
----------➤	*dijisteis (vosotros)*
	dijeron
oiste	*oí*
----------➤	*oiste (tú)*
	oyó
	oímos
----------➤	*oisteis (vosotros)*
	oyeron.

L'apprenant note ensuite les différences et les similitudes entre ces deux colonnes. Les verbes conjugués avec *vos* (à gauche) lui semblent plus semblables aux verbes conjugués avec *vosotros* (à droite) lorsqu'ils sont du présent de l'indicatif et à la forme impérative. Par contre, les verbes conjugués avec *vos* lui semblent avoir la même forme verbale que ceux conjugués avec le pronom *tú* au pretérito de l'indicatif. Nous confirmons alors à l'apprenant que les verbes conjugués avec *vos* au présent de l'indicatif et à l'impératif présentent des formes verbales réduites propres au pronom *vosotros* utilisé seulement en Espagne:

vosotros			*vos*
la terminaison en	***id***	se simplifie en	***í***
la terminaison en	***ad***	se simplifie en	***a***
la terminaison en	***éi***	se simplifie en	***és***
et le pronom	***os***	est remplacé par	***te***.

Puis, nous lui expliquons que, dans la plupart des pays d'Amérique Latine, les verbes conjugués avec *vos* sont, au plan grammatical, des verbes conjugués à la deuxième personne du pluriel (forme réduite) et qu'au plan communicatif, ces verbes s'adressent à une deuxième personne du singulier (informelle). Nous lui rappelons que ce même type de dualité existe pour le pronom *usted* qui, grammaticalement, correspond à la troisième personne du singulier mais qui, au niveau communicatif, correspond à la deuxième personne du singulier formelle:

vos → aspect	grammatical →	deuxième personne du *pluriel*
	communicatif →	deuxième personne du *singulier* informelle
usted → aspect	grammatical →	*troisième* personne du singulier
	communicatif →	*deuxième* personne du singulier formelle

Nous incitons ensuite l'apprenant à trouver un autre facteur, en plus du type de situation de communication, qui favorise la fréquence d'emploi du pronom *vos*. Nous lui faisons remarquer la nationalité de *Mafalda:* ce pronom serait donc employé en Argentine, à la place du pronom *tú*. Nous demandons à l'apprenant d'identifier d'autres pronoms dont la fréquence d'emploi peut varier selon la nationalité du locuteur. Il s'agit des pronoms *vosotros* et *ustedes*; le premier est plus fréquent en Espagne comme forme d'adresse informelle au pluriel (pluriel du pronom *tú*) alors que le deuxième, est plus fréquent dans l'ensemble de l'Amérique Latine, également comme forme d'adresse informelle au pluriel (pluriel du pronom *tú*). En Espagne, le pronom *ustedes* est surtout employé comme forme d'adresse formelle au pluriel (pluriel du pronom *usted*).

En Espagne:			En Amérique Latine:		
Formes d'adresse:	sing.	plur.	Formes d'adresse:	sing.	plur.
informelles	*tú*	*vosotros*	informelles	*tú/vos*	*Uds.*
formelles	*Ud.*	*Uds.*	formelles	*Ud.*	*Uds.*

Nous écrivons au tableau d'autres contextes où l'emploi du *vos* est exposé. Après un travail en équipe, l'apprenant en déduit que:

1- le *vos* s'emploie aussi comme pronom complément après une préposition; exemple:

es para ***ti*** *voy con****tigo***
es para ***vos*** *voy con* ***vos***

Mais, il ne remplace pas le pronom *te*:

te *llamo mañana* ***X vos*** *llamo mañana*[33]

2- Les adjectifs et pronoms possessifs correspondant à *vos* sont les mêmes que ceux du pronom sujet *tú*:

tu, tus, tuyo, tuya, tuyos, tuyas

Nous ajoutons qu'à l'origine, *vos* s'employait comme deuxième personne formelle, (par exemple, pour s'adresser à l'empereur ou entre les gens de la noblesse), tandis que *tú* s'employait pour s'adresser à une personne de classe ou de rang inférieur. Cet emploi a été relevé en Espagne[34], en 1970, lorsque le général Franco a utilisé le pronom *vos*, dans ce sens de formalité, pour s'adresser au Président des États-Unis. Ainsi, selon le cas relevé chez le général Franco:

Formes d'adresse:	singulier	pluriel
informelles	*tú*	*vosotros*
formelles	*vos*	*ustedes*

Vers la moitié du XVI[e] siècle, *vos* est aussi employé par les classes populaires; apparaît alors la forme d'adresse de respect

[33] Le *X* indique que l'exemple qui suit est incorrect soit au niveau grammatical soit au niveau communicatif.

[34] E.A. Siciliano, 1971, pp. 915-916 et A. Almasov, 1974, p. 304.

vuestra merced qui deviendra *usted* à la fin du XVIII[e] siècle. Résultat de cela, le *vos* se conserve comme forme d'adresse informelle alors que le *tú* disparaît complètement ou partiellement dans certaines régions. Par contre, dans d'autres régions, c'est l'inverse qui se produit: le *tú* se maintient au détriment du *vos*.

Parmi les pays qui emploient le *vos*, nous pouvons nommer la majorité de l'Argentine et presque tout le Costa Rica, le Honduras, le Guatemala, le Nicaragua et le Salvador. Par contre, la majeure partie du Pérou, du Mexique, de Cuba, de Porto Rico et de Saint-Domingue emploient le *tú*.

D'autres pays peuvent être divisés en régions selon qu'elles utilisent le *vos* ou le *tú*: le Chili, le Paraguay, la Bolivie, l'Équateur, la Colombie, le Venezuela et le Panama. De plus, le *vos* ne semble pas en voie de régression dans ces pays où les deux formes coexistent. Dans certains de ces pays, toutefois, les locuteurs qui emploient le *tú* ont tendance à juger comme vulgaire l'emploi du *vos* chez leurs compatriotes; c'est le cas du Chili. Dans les pays où le *vos* est employé majoritairement ou totalement, par contre, l'emploi du pronom *tú* peut être jugé pédant, comme au Nicaragua.

Par ailleurs, mentionnons qu'il est possible de retrouver d'autres combinaisons de pronoms et de terminaisons verbales utilisées pour s'adresser informellement à une seule personne. En Uruguay, entre autres, on utilise fréquemment le pronom *tú* avec des verbes conjugués à la deuxième personne du pluriel.

L'important est de faire remarquer que toutes ces différentes formes de s'exprimer n'empêchent pas l'intercompréhension entre locuteurs de nationalités différentes; au pire, il y aura une adaptation de la part d'un des locuteurs mais la communication devrait se poursuivre, comme le démontre cet extrait du dialogue qui se déroule dans la rue:

A. ¡Hola! Carmen, ¿qué tal, cómo estás?
B. Pues bien gracias. ¿Y ***vos****?*
A Bien gracias. ¿Fuiste a ver la película?
*B. Sí, de allí salgo. ¿***Tú*** también?*
A Sí, me gustó mucho. ¿Y a ***ti****?*

La locutrice B, une Cubaine, emploie d'abord le pronom *vos* puis poursuit avec le pronom *tú*. Précisons qu'avant de réaliser cet enregistrement, nous nous sommes adressée à cette locutrice à l'aide du pronom *vos*. Il pourrait s'avérer juste de croire que cette conversation a créé une interférence chez cette locutrice Cubaine qui, dans d'autres circonstances, ne semble pas utiliser ce pronom. Il est à retenir, indépendamment des causes qui ont amené l'emploi du pronom *vos*, que cet emploi ainsi que le changement pour le pronom *tú* n'ont pas nui à la communication: il n'y a pas eu d'interruption ni d'incompréhension entre la Cubaine et le Colombien. Finalement, nous faisons remarquer à l'apprenant l'absence du pronom *vos* dans son livre de conjugaisons alors qu'on en parle brièvement dans sa grammaire espagnole[35].

5.2.3.4 *La chanson et son texte:* ***Ni chicha ni limoná***

LA PRÉ-ÉCOUTE

Nous écrivons au tableau le titre de la chanson puis le nom et la nationalité du chanteur. Nous situons la chanson dans son contexte sociopolitique: elle a été écrite durant les premiers mois de la présidence de Allende et elle s'adresse à la classe moyenne du Chili qui refuse à cette époque de prendre position dans cette nouvelle situation politique. Nous nous assurons ainsi que l'apprenant ait au moins une idée générale de l'histoire sociopolitique reliée à Allende et qu'il possède une partie des implicites socioculturels auxquels un locuteur chilien aurait recours pour comprendre cette chanson.

Nous expliquons ensuite le titre de la chanson qui devrait s'écrire, selon la norme prescriptive de l'écrit, *Ni chicha ni limonada*. L'apprenant formule ses hypothèses sur l'identité de la personne qui s'adresse à l'individu de la classe moyenne, c'est-à-dire quel groupe de la société chilienne est symbolisé par le chanteur, pourquoi ce groupe dit que l'individu de la classe moyenne est *ni chicha ni limoná* et quel rôle peut jouer l'origine sociale de ces deux personnes sur le contenu et la forme du message.

---

[35] J. Bouzet, *Op.cit.*, p. 61.

Nous intervenons lors de la mise en commun des hypothèses pour orienter l'apprenant vers les bonnes réponses sans toutefois les lui fournir.

L'ÉCOUTE

Nous remettons à l'apprenant une copie du texte de la chanson. Cette copie diffère de l'original: près de 25% des mots[36] normalement écrits ont été effacés pour être remplacés par une ligne blanche. Dans la chanson, ces mots effacés représentent une occurrence d'une variante non standard à laquelle l'apprenant a été préalablement sensibilisé. De plus, 78% de ces mots effacés[37] sont des mots connus de l'apprenant.

Par ailleurs, il reste dans la chanson six autres types de variantes non standard. Ces six mots sont écrits dans la copie du texte, comme dans l'original, selon la norme prescriptive de l'écrit; leur orthographe ne donne aucune information sur la variante qui est employée dans la chanson.

Nous prévenons l'apprenant que la chanson contient beaucoup de régionalismes, facteur qui augmente le degré de difficulté de la compréhension. Nous lui recommandons de consulter ses notes sur la variabilité de la langue espagnole orale pendant l'écoute de la chanson. Cette consultation des notes de cours vise à rassurer l'apprenant et à l'encourager à recourir à ses acquis linguistiques et culturels.

Nous enregistrons la chanson sur la cassette de l'apprenant à la fin du laboratoire dirigé. L'apprenant procède à l'écoute de cette chanson et à une pré-vérification de ses hypothèses lors de son laboratoire individuel. L'écoute de la chanson avec sa copie de texte lui permet d'identifier des variantes de l'oral et de noter des discordances entre la version orale et la version écrite. Mentionnons que l'écoute d'une chanson pour en compléter le

[36] 37 mots sur un total de 151.

[37] Soit 29 mots sur les 37.

texte partiellement effacé est une procédure méthodologique propre au cours régulier et que l'apprenant est déjà familiarisé avec elle.

LA POST-ÉCOUTE

La post-écoute commence au cours suivant avec une première vérification du contenu de la chanson entre coéquipiers. La chanson est ensuite écoutée intégralement une première fois et de nouveau par couplet. Chaque couplet est entièrement écrit au tableau, conformément à la version orale, et expliqué.

Une deuxième vérification se déroule en équipe: chaque apprenant compare ses hypothèses sur les diverses variantes qu'il a identifiées lors de son laboratoire individuel. Une mise en commun avec la classe termine cette deuxième vérification.

Nous remettons ensuite à l'apprenant une autre copie du texte de la chanson qui, elle, ne contient aucune modification par rapport au texte original. L'apprenant compare les deux copies et note ainsi comment l'auteur a essayé de transcrire à l'écrit certaines variantes de l'oral alors que d'autres demeurent absentes de ce deuxième texte. Il écoute de nouveau la chanson une fois terminée la mise en commun en équipe.

Par la suite, nous remettons à l'apprenant une copie du texte de la chanson *Camilo Torres*, de Victor Jara. L'introduction de cette deuxième chanson permet de souligner l'importance de la haute fréquence des variantes non standard sur la transmission du message de la première chanson. L'apprenant compare le texte de cette deuxième chanson à celui de la première et note l'absence, à l'écrit, de variantes de l'oral ainsi qu'une diminution des régionalismes lexicaux. Il remarque ensuite, à l'écoute de cette deuxième chanson, une diminution de la fréquence de certaines variantes de l'oral.

Finalement, nous terminons cet exercice en informant l'apprenant que Victor Jara s'exprime dans les autres chansons[38] de la

[38] Du moins en ce qui a trait au contenu de ce disque.

même façon qu'il le fait dans la chanson *Camilo Torres*. Il conviendrait de conclure que la chanson *Ni chicha ni limoná* n'est pas un échantillon réel du parler du paysan chilien mais plutôt un reflet de ce que Victor Jara en pense ou en connaît.

5.2.3.5 *L'entrevue avec un Hispanophone*

L'entrevue avec un Hispanophone vise à exposer l'apprenant à la variabilité de la langue espagnole orale par une participation réelle à une situation de communication en langue espagnole. De plus, l'entrevue donne à l'apprenant l'opportunité d'utiliser les nouvelles informations de façon productive et créatrice. Dès la première semaine de cours, l'apprenant est informé qu'il doit réaliser une entrevue avec un Hispanophone. Il prépare son entrevue pendant le cours de la douzième semaine selon les consignes que nous lui donnons:

1- l'interviewé doit être arrivé au Canada ou au Québec depuis moins de cinq ans afin d'éviter les interférences possibles lors de l'entrevue;

2- les thèmes choisis doivent avoir un intérêt particulier pour l'intervieweur, en plus de respecter l'interviewé. Ce dernier n'est jamais tenu de répondre à toutes les questions;

3- l'entrevue dure environ quinze minutes et est enregistrée sur cassette;

4- l'entrevue peut être réalisée seul ou en équipe de deux;

5- chaque équipe remet:
   A) une cassette contenant les points suivants:
      1- présentation de l'interviewé: nom, pays d'origine et année d'arrivée au Canada;
      2- thème(s) exploité(s);
      3- trois expressions typiques du pays ou de la région de l'interviewé. Ces trois expressions doivent être expliquées par l'interviewé afin que l'apprenant les comprenne bien;
   B) un texte contenant:
      1- un bref résumé de l'entrevue, incluant les trois expressions et leur explication respective;
      2- une critique constructive de l'expérience où les points forts tout comme les points faibles sont explicitement relevés.

L'apprenant qui ne connaît pas d'Hispanophone se voit remettre une liste contenant le nom d'Hispanophones désireux de participer à cette activité, leur numéro de téléphone, leur nationalité, leur sexe et leur âge respectif. Nous aidons l'apprenant à développer le thème de son entrevue et à formuler ses questions. Nous lui conseillons une façon de procéder pour établir un premier contact avec son interviewé:

1. contacter d'abord l'interviewé par téléphone;
2. lui donner notre nom comme référence;
3. l'informer qu'il s'agit d'une entrevue de près de quinze minutes, réalisée pour un travail dans un cours d'espagnol langue étrangère de niveau débutant-intermédiaire;
4. l'informer que l'entrevue sera enregistrée sur cassette pour des fins pédagogiques, pour faciliter la correction du travail;
5. l'informer sur le thème de l'entrevue et lui lire quelques questions;
6. lui expliquer l'intérêt particulier que l'intervieweur porte à ce thème;
7. l'assurer qu'il répondra seulement aux questions qu'il désire;
8. prendre un rendez-vous avec lui en fonction de ses heures de disponibilité;
9. établir le premier contact en langue espagnole.

Nous conseillons aussi à l'apprenant de s'abstenir de tout commentaire ou jugement négatif envers les réponses de l'interviewé et lui recommandons d'avoir une attitude compréhensive, sérieuse et accueillante. Finalement, nous ne faisons aucune mention de la variabilité de la langue espagnole orale pendant la préparation de cette entrevue pour laisser l'apprenant en faire l'expérience personnellement.

5.3 **Les variables linguistiques**

INTRODUCTION

Cette dernière partie contient une synthèse des explications, telles qu'elles ont été formulées par l'enseignant et/ou l'apprenant et

ce, pour chacune des variables linguistiques relevées dans le matériel pédagogique au cours de l'expérimentation. Rappelons que nous n'avons pas utilisé de vocabulaire spécialisé pendant toute la durée des exercices de sensibilisation. Les termes *variables linguistiques, variante, phonème, morphème* et *syntagme nominal ou verbal*, par exemple, sont absents des explications données, oralement ou par écrit, à l'apprenant. Ce vocabulaire spécialisé a été éliminé de nos explications étant donné que l'apprenant type n'est pas familiarisé avec cette terminologie. De plus, il ne nous apparaît pas indispensable que l'apprenant maîtrise cette terminologie pour être sensibilisé à certaines variantes en langue cible. Conséquemment, cette dernière partie se distingue des analyses de type sociolinguistique que nous avons présentées dans le tome 2[39].

Par ailleurs, l'étudiant et/ou nous-mêmes avons utilisé à plusieurs reprises des exemples ne provenant pas de notre matériel pédagogique lors des explications des variables linguistiques. Ces exemples servaient à simplifier et à illustrer une explication fournie précédemment à/par l'apprenant. Nous avons ainsi identifié ces exemples à l'aide d'un astérisque (*) lorsqu'ils étaient conformes à la norme prescriptive ou à la norme d'usage. Par contre, nous avons identifié d'un (X) les exemples qui étaient erronés, soit au plan grammatical ou dans leur usage.

Finalement, nous avons regroupé les variantes selon leur fonction dans le document où elles sont présentes. Nous avons aussi identifié le type de situation de communication, formelle ou informelle, dans laquelle chacune de ces variantes a été relevée, en fonction des enregistrements, comme nous l'avions fait dans la salle de cours.

5.3.1 *Le son /s/*

Synthèse des explications obtenues lors des interactions[40]:

---

[39] Se référer au tome 2, annexe D, pp. 39-93.

[40] Nous nous référons alors aux interactions entre apprenants puis entre apprenants et enseignant.

En espagnol, le son /s/ peut être prononcé *[s]* , *[j]* ou *[0]*; le *[j]* représente une aspiration comme dans le mot *e[j]pañol* et *[0]* représente un effacement de ce son *e[0]pañol*.

Le **/s/** en début de mot, en début de syllabe ou entre deux voyelles est prononcé ***[s]***; exemple: ***s**ervir, con**s**eguir, montaño**s**o*.

Pour les autres positions possibles du /s/, soit avant une consonne ou à la fin d'un mot, il y a trois prononciations possibles: ***[s]***, *[j]* ou *[0]*:

hi[s]panoamericanas	*hi[j]panoamericanas*	*hi[0]panoamericanas*
má[s]	*má[j]*	*má[0]*

Le verbe *ser* à la troisième personne du singulier, *es*, tend à avoir son /s/ aspiré plutôt qu'effacé: *e[j]*.

Le pluriel reste indiqué même si le **/s/** final est effacé, par exemple:

a- dans une partie de la phrase:
pluriel: *la[j] pequeña[0] república[0]*
singulier: * *la pequeña república*

b- qu'il y ait une marque de pluriel ou non, le changement de voyelle de l'article ou du nom différencie le pluriel du singulier:
pluriel: *lo**[0]** río[0]* , *la[0] regione[0]*
singulier: * ***el** río* , * *la región*

c- à cause de la règle de concordance en nombre du verbe avec le sujet, la prononciation du /n/ indique le pluriel:
pluriel: *otro[0] producto[0] importante[0]* ***son***
singulier: * *otro producto importante* ***es***

d- le pluriel est indiqué par le sens compris dans *varia* qui signifie plusieurs:
pluriel: ***varia**[0] raza[0]*
singulier: * ***una** raza*

e- le contexte peut fournir l'information du pluriel:
pluriel: *por su[0] mina[0] de* ***oro, plata y*** ...
singulier: * *por su mina de* ***oro***.

f- on peut avoir aussi une combinaison de ces facteurs indiquant le pluriel; par exemple, le changement de voyelle dans l'adjectif possessif et l'accord du verbe au pluriel:

pluriel: *est**o**[0] contrato[0] que tú tiene[0] está**[n]*
singulier: *est**e** contrato que tú tiene[0] est**á***

Le **/s/** pluriel, en espagnol oral, est redondant. Un locuteur hispanophone pourrait simplifier la marque du pluriel comme on le fait, à l'oral, en français et en anglais:

français:	anglais:
singulier: l**e** chat mange	singulier: *the cat eat**[s]***
pluriel: l**es** chat**[0]** mange**[0]**	pluriel: *the cat**[s]** eat[0]*

Par ailleurs, les deux locuteurs qui n'aspirent ni n'effacent le /s/ sont originaires de la Catalogne et de la ville de Mexico respectivement et se retrouvent seulement en situation formelle de dialogue ou de lecture. Les autres locuteurs aspirent et effacent le /s/, certains plus que d'autres. Ces derniers se retrouvent en situation informelle de dialogue ainsi qu'en situation formelle de lecture. La fréquence de l'aspiration et de l'effacement du /s/ semble augmenter chez ces locuteurs lorsqu'ils se retrouvent en situation informelle de communication.

Nous en venons à la conclusion que les prononciations *[j]* et *[0]* du son /s/ font aussi partie des variétés standard de l'espagnol oral et sont employées en Amérique Latine ainsi que dans certaines régions du Mexique et de l'Espagne, au même titre que la prononciation *[s]*. Leur fréquence d'emploi peut varier selon la nationalité du locuteur ensuite et le type de situation de communication à laquelle il prend part. Une situation informelle semble favoriser une haute fréquence des prononciations *[j]* et *[0]* pour le son /s/.

5.3.2 *Le son /d/ en position finale de mot*

Synthèse des explications obtenues lors des interactions:

Le son /d/, en position finale de mot, semble être effacé *[0]* plus fréquemment que prononcé *[d]*:

uste[0] * *uste[d]*

L'effacement total du /*d*/, fait partie des variétés standard de la langue espagnole orale. Cette prononciation semble fréquente dans toutes les situations de communication et chez tous les locuteurs, indépendamment de leur nationalité. Soulignons en terminant que certains grammairiens mentionnent cette prononciation comme admissible[41].

5.3.3 *La préposition /para/*

Synthèse des explications obtenues lors des interactions:

La préposition /*para*/ peut être prononcée *[para]* ou *pa[00]*; dans ce dernier cas, la voyelle *a* subit un allongement *[pa:]*. La forme *pa[00]* est absente des lectures; on pourrait donc croire que cette forme est plus fréquente dans les situations informelles de communication. Un débit rapide semble aussi favoriser la fréquence de cette prononciation. Finalement, mentionnons que cette autre façon de prononcer /*para*/, est fréquente dans toutes les régions hispaniques.

5.3.4 *Les expressions présentes dans les dialogues*

1- *Saluer à l'arrivée* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle	*¿Cómo estás?*
informelle	*¿Cómo estás?*
informelle	*¿Qué tal te va?*
informelle	*¿Qué tal? ¿cómo estás?*
formelle	*buenos días*
formelle	*buenas noches*
informelle	*hola*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Nous pouvons ajouter à ces expressions de salutation à l'arrivée, l'expression *buenas tardes*. Ces expressions peuvent se

[41] J. Bouzet, *Op.cit.*, p. 2.

retrouver, selon la norme d'usage, en situations formelles et informelles de communication. Il est certain qu'il y aura une adaptation selon le type de situation de communication; par exemple, un changement soit de la personne grammaticale (dans le pronom et dans le verbe) soit de la forme d'adresse. Ainsi, nous pouvons obtenir:

formelle:	informelle:
¿cómo está ***(usted)****?*	*¿cómo estás* ***(tú)****?*
¿qué tal* ***le* *va?*	*¿qué tal* ***te*** *va?*
¿qué tal? ¿cómo está ***(usted)****?*	*¿qué tal? ¿cómo estás* ***(tú)****?*
buenos días ***señora***	**buenos días* ***Carmencita***
buenas noches ***doña Carmen***	**buenas noches* ***Carmencita***
hola* ***señor Cortez*	*hola* ***Carmen***

Les expressions *¡buenos días!* et *¡buenas noches!* s'emploient l'une et l'autre selon l'heure de la journée où se déroule la situation de communication.

L'expression *hola* s'emploie rarement pour s'adresser à une personne, surtout un aîné, que l'on ne connaît pas, *X hola señora*. On retrouve plus fréquemment les expressions *buenos días, buenas tardes* ou *buenas noches* dans une telle situation de communication, **buenas noches señora...*

Ces expressions de salutation à l'arrivée peuvent aussi se combiner entre elles:

¿Qué tal* ***Rosario**?* **Hola ¿qué tal?* **¿Qué tal? ¿cómo estás* ***tú****?*
¿Qué tal* ***te* *va?* **Hola buenos días, ¿qué tal?*

Il est possible aussi de rencontrer dans des situations informelles l'expression *¡buenas!* qui s'emploie à tout moment de la journée et a le sens de *¡hola!*.

2- *Dire au revoir* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle et informelle	*adiós*
informelle	*bye*
formelle	*hasta luego*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Parmi toutes ces expressions de salutation de départ, une seule se retrouve essentiellement en situation informelle de communication: *bye*. Évidemment, *bye* est un emprunt à l'anglais; l'espagnol est, tout comme les autres langues vivantes, loin d'être imperméable aux emprunts. Un autre exemple d'emprunt mais cette fois-ci à la langue italienne serait: *chao*. Dans le dialogue, *bye* est utilisé par une Mexicaine; il est possible que cette expression soit plus fréquente dans certaines régions de l'Amérique Latine que dans d'autres. Ce qui pourrait être aussi le cas pour l'expression *chao*.

formelle:	informelle:
adiós	*adiós*
hasta luego	**hasta luego*
	bye
	**chao*

Les expressions *buenos días*, *buenas tardes* et *buenas noches* peuvent aussi s'employer au moment de dire au revoir; elles sont alors précédées d'une expression qui indique le départ: **adiós, buenas tardes; *hasta luego, buenas noches*. Ce qui n'est pas possible pour *hola*: X *adiós, hola*.

3- *Répondre à une demande de service* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle	*en seguida (se los traigo)*
formelle	*ya se los traigo*
formelle	*un momentito*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Ces expressions peuvent être utilisées tant en situations formelles qu'informelles. Dans une situation informelle, on notera une adaptation dans le pronom complément. De plus, les deux premières expressions peuvent aussi se combiner avec la troisième:

formelle:	informelle:
en seguida se los traigo	** en seguida te los traigo*
ya se los traigo	** ya te los traigo*
**un momentito, en seguida se...*	**un momentito, en seguida te...*
**un momentito, ya se...*	**un momentito, ya te ...*

4- *Insister pour faire accepter un rendez-vous* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle	*les esperamos*
informelle	*allí nos vemos*
informelle	*nos veremos, ¿an?*

Dans les dialogues, les deux premières expressions sont employées pour signaler à l'interlocuteur l'importance de sa présence au prochain rendez-vous; c'est une façon polie d'insister sur sa participation avant de terminer la conversation.

La troisième expression sert aussi à insister mais, cette fois-ci, sur le fait que le locuteur désire avoir une autre rencontre ou un autre rendez-vous avec son interlocuteur. Cette petite nuance est ajoutée par l'intonation semblable à celle d'une interrogation ainsi que par la présence de l'expression *¿an?*: *nos veremos, ¿an?*

Dans les trois cas, l'interlocuteur ne peut répondre négativement sans avoir à se justifier; il continue plutôt la conversation avec des remerciements et des salutations de départ.

La première expression peut aussi s'employer dans une situation informelle de communication:

formelle:	informelle:
les esperamos	** te esperamos*

Les deux autres semblent toutefois plus fréquentes dans les situations informelles. La dernière expression, *nos veremos, ¿an?*, peut aussi s'employer dans des situations formelles. Alors, le locuteur modifiera probablement l'expression *¿an?* par une forme dite standard, par exemple:

Nos veremos, ¿entonces?
Nos veremos, ¿de acuerdo?

5- *Demander que voulez-vous ou que veux-tu?* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle	*¿Qué les provocaría?*
formelle	*¿Qué se les ofrece?*
formelle	*¿En qué puedo servirla?*
informelle	*¿Y ese milagro qué llamas?*
formelle	*¿Qué quiere?*
formelle	*¿Qué desean?*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

La plupart de ces expressions peuvent se retrouver, encore une fois, dans différentes situations de communication. On note alors un changement dans la personne grammaticale du pronom ou du verbe:

formelle:	informelle:
*¿Qué se **le** ofrece?*	* *¿Qué se **te** ofrece?*
¿Qué quiere? *	*¿Qué quier**es**?*
*¿En qué puedo servir**la**?*	* *¿En qué puedo servir**te**?*
*¿Qué desea**n**?*	* *¿Qué desea**s**?*
¿Qué les provocaría?	* *¿Qué **te** provocaría?*

L'expression *¿Qué les provocaría?* est employée ici dans le même sens que *¿Qué se le ofrece?, ¿Qué desean?, *¿Qué les apetece?.* Elle est fréquente en Colombie; le locuteur qui s'en sert dans le dialogue est Colombien.

L'expression *¿Y ese milagro que llamas?* sert aussi à demander *¿Qué quieres? ¿Por qué me llamas?* mais la partie *ese milagro que* y ajoute une note de surprise. Dans le dialogue, la femme est surprise que cet homme lui téléphone, peut-être parce que leur dernière conversation date de quelque temps. Cette expression pourrait se traduire par: «qu'est-ce qui me vaut l'honneur de ton appel.»

¿Y ese milagro que...? peut aussi s'employer dans d'autres situations informelles; par exemple, une de vos amies vous à toujours dit qu'elle n'aimait pas Julio Iglesias, pourtant vous la rencontrez à un spectacle de ce dernier:

¿Y ese milagro que vienes a ver a Julio Iglesias?

Elle pourrait alors se traduire par «en quel honneur est-ce que...» Le locuteur qui utilise cette expression est d'origine cubaine; on utilise aussi *¿Y ese milagro que...?* en Colombie et au Nicaragua.

6- *Interrompre la conversation d'autrui* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle	*perdón*
formelle	*perdóneme*
formelle	*perdonen*
formelle	*con permiso*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Ces expressions s'utilisent aussi dans des situations informelles de communication. Signalons une différence d'emploi entre *con permiso* et *perdón*. Dans la situation présente, les clients discutent ensemble quand le serveur arrive avec leur apéritif. Ce dernier s'excuse d'interrompre la conversation mais, par la même occasion, demande la permission de servir les verres: *con permiso*. Cette expression implique une demande d'autorisation, de permission, nuance qui est absente de l'expression *perdón*.

Ainsi, on peut utiliser ces deux expressions dans une situation où les règles de la politesse font qu'on doit demander une autorisation à quelqu'un ou s'excuser avant de poser un acte; par exemple, avant de se lever de table, un enfant dira à l'aîné des adultes présents: *con permiso*, qui signifie alors «puis-je me lever?», tandis qu'un adulte pourra dire dans la même situation soit: *con permiso*, soit encore: *perdón*, qui signifie «excusez-moi, je dois me lever.»

Dans une situation où l'on doit présenter ses excuses, suite à une maladresse, on ne pourra par contre employer que *perdón*. Cette expression a alors le même sens que *discúlpeme*; par exemple, si vous renversez votre tasse de café sur la table, vous utilisez: *perdón* et non pas *con permiso* pour vous en excuser.

7- *Amener le locuteur à répéter ce qu'il vient de dire* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

informelle	*¿an?*
formelle	*¿perdón?*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

L'expression *¿an?*, lorsqu'utilisée pour amener le locuteur à répéter ce qu'il vient de dire, devrait, selon la «norme prescriptive», n'être employée que dans des situations informelles de communication. Or, l'usage indique qu'elle est utilisée dans toutes les situations. Il en est de même en français pour les expressions «hein?» et «quoi?» utilisées à la place de «pardon?».

Il est possible aussi de rencontrer d'autres expressions; par exemple, *¿Cómo? ¿Puede(s) repetir?*. *¿Cómo?* équivaut, dans le contexte présent, à l'expression française «quoi?».

8- *Exprimer l'admiration ou la satisfaction* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

informelle	*ni te cuento*
formelle	*está perfecto*
formelle	*estupendo*
formelle	*es bien bueno*
formelle	*excelente*
formelle	*¡ah! como me gusta a mí*
formelle	*riquísimo*
formelle	*divina*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Bien que la plupart de ces expressions soient présentes dans des situations formelles de communication, il est possible de les employer dans des situations informelles.

L'expression *¡ni te cuento!* s'emploie de préférence en situation informelle et elle a, dans la situation présente, le même sens que *¡excelente!*. Elle pourrait être traduite de la façon suivante:

> *... y ... este restaurante, pues ¡ni te cuento!:*
> «tu parles d'un restaurant! ou c'est tout un restaurant, super!»

Le locuteur qui s'en sert ici est d'origine portoricaine mais cette expression est aussi employée au Nicaragua. L'expression *riquísimo* vient du mot *rico* et du suffixe à valeur superlative *ísimo*; elle signifie: «très très bon.»

9- *Exprimer la peur* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

		Signification
formelle	*¡me asustó muchísimo!*	
formelle	*¡por poco grito!*	
formelle	*¡yo grité!*	
informelle	*¡me asustó de carajo!*	
informelle	*casi grito*	
informelle	*casi que me cago*	mourir de peur chier dans ses culottes

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Les expressions employées ici dans les situations formelles de communication peuvent aussi être présentes dans des situations informelles.

L'expression *cagarse* sert à exprimer une très grande peur; la personne est terrorisée. Cette expression s'utilise de préférence dans des situations informelles car son usage peut être socialement considéré

comme vulgaire. On notera que dans la présente situation de communication, le locuteur, un homme, accompagne cette expression d'un petit rire timide qui traduit sa gêne à admettre sa peur à une femme, même s'il s'agit d'une amie. Puis, la femme poursuit la conversation avec ce même petit rire timide qui laisserait sous-entendre qu'elle comprend et partage les émotions de cet homme. Ces deux individus sont de très bons amis, ce qui expliquerait que l'homme choisisse de décrire sa grande peur par cette expression et que la femme ne soit pas choquée par ce choix. L'emploi de *cagarse* est acceptable dans la présente situation de communication. Finalement, soulignons que cette expression s'emploie dans tous les pays hispanophones.

L'expression *me asustó de carajo* sert aussi à exprimer une grande peur. *Carajo* a, dans cette situation, à peu près la même force relative qu'un sacre en franco-québécois. Les commentaires formulés précédemment pour l'expression *cagarse* peuvent aussi s'appliquer à cette expression. L'emploi de *carajo* dans cette situation de communication est donc aussi acceptable.

D'autres expressions peuvent être employées pour exprimer une très grande peur mais elles ont une valeur sociale beaucoup plus neutre; par exemple:

* *me asustó la diabla,* * *casi me muero del susto.*

10- *Attirer l'attention de l'autre* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

informelle	*oye*
informelle	*mira*
formelle	*señora (señorita, caballero)*
formelle	*camarero por favor*
informelle	*ves*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Les deux expressions *oye* et *mira* peuvent aussi s'employer dans des situations formelles, on note alors un changement dans la personne grammaticale du verbe. L'expression *ves* semble plus fréquente dans les situations informelles:

formelle:	informelle:
oiga	*oye*
mire	*mira*
	ves

Pour attirer l'attention d'un garçon de table, il existe plusieurs expressions qui s'adaptent, naturellement, selon le sexe et l'âge de celui-ci:

pour les femmes:	pour les hommes:
señora	*caballero*
señorita	*joven*
camarera	*camarero*
mesera	*mesero*

*Camarera*s'emploie plus fréquemment en Espagne alors que *mesero* s'emploie davantage en Amérique Latine. Il est possible aussi d'entendre l'expression *mozo* dans certaines pays latino-américains. L'onomatopée *tsstss* peut aussi être employée pour attirer l'attention de quelqu'un; dans certains pays, même pour attirer celle d'un serveur mâle. Par ailleurs, au Nicaragua, si un homme utilise cette expression pour attirer l'attention d'une jolie fille, ce *tsstss* équivaudrait en français à un sifflement alors que dans d'autres situations de communication, elle pourrait se traduire simplement par «psst, psst.»

11- *Exprimer son accord* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

informelle	*[00] tá bien*
formelle et informelle	*o.k.*
formelle et informelle	*bueno (pues)*
formelle	*de acuerdo*
formelle	*como usted diga*

EXPLICATIONS DONNÉES EN CLASSE À L'APPRENANT

L'expression */está bien/* peut être prononcée *[00tá bien], [ejtá bien],[está bien]*; lorsque la forme *[tá bien]* est employée, la syllabe *[tá]* peut être allongée *[tá: bien]*. Cette expression se retrouve principale-

ment sous sa forme réduite *[00tá bien]* dans les situations informelles de communication, alors qu'on retrouve dans les situations formelles la forme complète */está bien/*. Cette expression peut être remplacée par d'autres expressions d'accord telles que *o.k., bueno, de acuerdo.*

La présence de la forme écrite *tá bien* dans la bande dessinée de *Mafalda* est un indice d'une fréquence de l'emploi de la forme orale, *[00tá bien]* du moins en Argentine. Précisons toutefois que l'emploi de cette forme *[00tá bien]* est fréquente dans d'autres régions hispanophones. Le facteur important dans sa fréquence d'emploi semble être la situation de communication. Comme dans le cas de cet extrait de *Mafalda*, une situation informelle de communication, répétons-le, favorise l'emploi de cette forme.

Remarquons que l'effacement complet de la première syllabe dans */está bien/* ne se réalise pas seulement lorsqu'il s'agit de donner son accord. Cet effacement peut aussi se réaliser lorsqu'il s'agit du verbe *estar*:

**[00tamos] en casa *[00tán] un poco cansados*

Les expressions *está bien, o.k., bueno (pues)* et *de acuerdo* ne sont jamais à la forme négative. Toutefois, elles peuvent être à la forme interrogative lorsqu'il s'agit d'insister auprès de l'interlocuteur pour lui demander son accord ou encore être précédées ou suivies de l'adverbe d'affirmation *sí*; une pause sépare alors l'adverbe de l'expression:

forme interrogative:	adverbe *sí*:
**¿tá bien?*	***sí,** tá bien*
**¿ok.?*	*o.k., **sí***
**¿bueno?*	***sí,** bueno*
**¿de acuerdo?*	*de acuerdo, **sí***

L'expression *como usted diga* peut aussi se retrouver en situation informelle; on a alors un changement de la personne du pronom et du verbe:

formelle:	informelle:
*como **usted** diga*	*como **tú** digas*

De plus, elle n'est jamais à la forme négative ni à la forme interrogative. Cependant, elle peut être précédée ou suivie de l'adverbe d'affirmation *sí*; une pause sépare alors l'adverbe de l'expression:

* ***sí***, *como usted diga* **como usted diga, sí*

Ces expressions peuvent aussi se combiner entre elles, mais leur norme d'usage doit se maintenir:

bueno, tá bien, de acuerdo; *o.k., tá bien, tá bien;*
bueno, de acuerdo; *está bien, como usted diga.*

Mentionnons que l'emploi de l'expression *o.k.* est un emprunt de l'expression anglaise *o.k.* Le locuteur hispanophone, un Colombien, a d'ailleurs prononcé cette expression *[oké]* et non pas *[oka]*. Il est possible d'entendre cette expression chez des Hispanophones de nationalité différente qui résident à Québec; il s'agit peut-être d'une interférence. En Espagne, on peut aussi entendre l'expression *vale*, surtout dans des situations informelles de communication.

12- *Demander l'accord à quelqu'un* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle	*si le parece bien*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Cette expression sert à demander l'accord de son interlocuteur et s'emploie aussi en situation informelle de communication. On note alors un changement dans la personne du pronom: **si* ***te*** *parece bien.*

On peut aussi retrouver d'autres expressions avec cette même fonction, expressions qui peuvent aussi se combiner entre elles; par exemple:

formelle:	informelle:
**¿Está bien?*	**¿(Es)tá bien?*
**¿(Está) de acuerdo?*	**¿(Estás) de acuerdo?*
**si le conviene*	**si te conviene*
**¿Vale?*	**¿Vale?*
**¿Vale, de acuerdo?*	**¿vale, de acuerdo?*
**¿Le conviene, (está) de acuerdo?*	**¿Te conviene, (estás) de acuerdo?*

13- *Confirmer* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle	*como no*
formelle et informelle	*claro (que sí)*
formelle et informelle	*sí, sí*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Ces expressions peuvent être utilisées tant en situations formelles qu'informelles. De plus, elles peuvent se substituer ou se combiner:

substitutions:	combinaisons:
**a- ¿Vienes conmigo?*	**a- ¿Le gustó la comida?*
b- Como no.	*b- Sí, sí, claro.*
**a- ¿Vienes conmigo?*	**a- ¿Le gustó la comida?*
b- Claro que sí.	*b- Como no, claro que sí.*
**a- ¿Vienes conmigo?*	**a- ¿Le gustó la comida?*
b- Sí, sí.	*b- Sí, sí, como no.*
**a- ¿Vienes conmigo?*	**a- ¿Le gustó la comida?*
b- Claro	*b- Claro, como no*

Les expressions *como no* et *claro (que sí)* s'emploient dans des situations de communication où la personne ne peut se permettre de refuser la demande qu'on vient de lui faire. Par exemple, dans un des dialogues, la cliente commande son repas alors que le serveur prend en note sa commande:

la cliente: *Me gustaría pedir un buen biftek con congri y plátano chatino, por favor.*
le serveur: ***Como no**, señorita.*

Dans l'autre dialogue, une femme demande à son amie son opinion sur certains contrats; cette dernière ne peut lui refuser son aide car elle vient d'accepter une invitation de cette femme pour manger au restaurant:

la femme: *A ver qué piensas de ellos...*
l'amie: *¡Claro! Cualquier cosa Rosario ...*

Ces deux expressions pourraient être traduites par «oui, bien sûr» ou «oui, naturellement».

14- *Encourager le locuteur à poursuivre son énoncé* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle et informelle	*sí, sí*
formelle	*pero siga*
informelle	*pero sigue***le**
formelle	*continu***e**
informelle	*cuénta***me**

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Ces expressions peuvent se retrouver en situations formelles ou informelles de communication. Il est certain que pour certaines de ces expressions, il y aura changement dans la personne du pronom et/ou du verbe selon le type de situation de communication. Ainsi, nous pouvons obtenir parallèlement:

formelle:	informelle:
*pero sig**a***	*pero sigu**ele***
*continu**e***	*°continu**a***
*°cuént**eme***	*cuént**ame***

Le locuteur peut aussi combiner ces expressions et encourager, par la même occasion, son interlocuteur à poursuivre son discours: *pero siga, continue* ; *pero sigue, cuéntame*.

Il existe beaucoup d'autres expressions qui ont cette même fonction dans le discours et qui peuvent s'employer dans diverses situations de communication: *¿Y? ; *¿Y ...entonces?

15- *Remercier* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle et informelle	*(muchas) gracias*
formelle	*muchísimas gracias*
formelle	*le agradezco mucho (ísimo)*
formelle et informelle	*gracias por*
formelle	*es muy gentil de su parte*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Il est possible d'employer ces expressions dans des situations informelles bien que la plupart d'entre elles se présentent dans des situations formelles de communication. De plus, il est possible de les substituer entre elles:

*muchas gracias por la invitación
*muchísimas gracias por la invitación
*le agradezco mucho la invitación
*gracias por la invitación
*es muy gentil de su parte de haberme invitado.

Dans une situation informelle, les expressions **le** *agradezco mucho ...* et *es muy gentil de* **su** *parte* s'adaptent aussi à cette situation de communication:

* **te** *agradezco mucho ...* *es muy gentil de **tu** parte*

Les expressions *gracias por ...* et *le agradezco mucho ...* doivent être complétées:

gracias por **la invitación**, *le agradezco mucho* **todo esto**.

Finalement, la différence entre *gracias*, *muchas gracias* et *muchísimas gracias* en est une de degré qui va du simple «merci» au «merci infiniment.»

16- *Répondre à un remerciement* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle	*fue un placer*
formelle	*de nada*
informelle	*de nada (hombre)*
formelle	*le placer es nuestro*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Il est possible d'employer ces expressions dans des situations informelles bien que la plupart d'entre elles soient présentes dans des situations formelles de communication.

L'expression *de nada, hombre* s'emploie plus fréquemment en situations informelles; l'ajout du mot *hombre* indique une certaine familiarité entre les locuteurs. *De nada, hombre* s'emploie autant pour s'adresser à une femme qu'à un homme; le facteur déterminant dans la fréquence de cette expression n'est pas le sexe de l'interlocuteur mais plutôt le degré de familiarité entre les locuteurs. Un autre exemple d'un ajout pourrait être celui du mot *niña* dans l'expression: *el placer es mio, niña*, qui joue le même rôle au plan communicatif que le mot *hombre*.

De plus, il est possible de substituer ou de combiner ces expressions entre elles:

a- Muchas gracias por la invitación.
b- De nada, de nada, fue un placer.

a- Muchas gracias por la invitación.
b- De nada.

**a- Muchas gracias por la invitación.*
b- El placer es nuestro, de nada.

17- *Exprimer la beauté de la femme* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

		Signification
formelle	*bonita*	
formelle et informelle	*hermosa*	
formelle	*está bien buena*	femme sexuellement désirable

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

L'expression *bien buena*, lorsque précédée du verbe *estar*, prend une connotation sexuelle, ce qui n'est pas le cas pour les deux autres expressions. Cette connotation sexuelle de l'expression peut s'adresser à la femme ou à l'homme:

**la mujer está bien buena* **este tipo está (bien) bueno*

Cette expression s'utilise surtout en situation informelle de communication. L'adjectif *bueno/a* employé avec le verbe *ser* prend le sens de «bon/bonne»:

**la carne es muy buena* (de bonne qualité)
**la carne está muy buena* (appétissante)

On peut ajouter à ces expressions *bella/o* et *guapa/o*; cette dernière expression *guapa/o* s'applique seulement à des personnes alors que les autres peuvent s'employer pour parler de personnes ou de choses. Finalement, l'expression *¡qué bello!* lorsqu'elle se réfère à une personne peut aussi avoir le sens de *¡qué encantador!*, c'est-à-dire qu'on désigne alors le caractère de cette personne et non sa beauté physique.

18- *Exprimer la surprise* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

		Signification
formelle	*¡caray, sí!*	
informelle	*¡no jodas!*	arrête-moi ça arrête donc

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

L'expression *¡caray!* s'emploie pour traduire une surprise ou une réaction à quelque chose; cette réaction peut être favorable ou défavorable. Dans le contexte présent, la réaction est favorable: le client est très satisfait du mets que le garçon vient de lui apporter. Il est possible de savoir qu'il s'agit d'une réaction positive, d'une part, par l'intonation dans la voix du locuteur et, d'autre part, par la phrase que ce locuteur a énoncée précédemment: *¡Ah! ¡ah! ¡estupendo!*, qui indique une réaction favorable. *¡Caray!* peut aussi être employée dans des situations informelles.

L'expression *¡no jodas!* s'emploie plus fréquemment dans des situations informelles et peut servir à exprimer la surprise. Cette expression peut être perçue comme vulgaire selon les pays et les situations de communication où elle est employée. Par exemple, en Argentine, *joder* est un terme vulgaire pour désigner l'acte sexuel. Par contre, au Nicaragua et au Salvador, entre autres, ce terme signifie *molestar*; le verbe *molestar* est cependant un peu plus «neutre» dans son intensité que le mot *joder*, c'est-à-dire que *molestar* pourrait être traduit par «déranger quelqu'un» alors que *joder* correspondrait plutôt en français à «écoeurer quelqu'un».

Dans la présente situation de communication, *¡no jodas!* n'a pas été perçu comme vulgaire puisque l'interlocuteur n'a pas réagi négativement à l'emploi de cette expression. Le degré de familiarité et de confiance entre ces interlocuteurs permet cet emploi sans choquer ni insulter personne.

19- *Gagner du temps pour penser* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle et informelle	*pues...*
formelle	*bueno (pues)...*
formelle	*mm, mm...*
formelle	*si...si...si...*
formelle et informelle	*e...e...e...*
formelle	*pero si...*
informelle	*eso es...*
informelle	*es que*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Un locuteur utilise ces expressions pour se donner le temps de penser à ce qu'il va dire ensuite ou pour se donner le temps de trouver une solution à un problème. Ces expressions sont fréquentes dans toutes les situations de dialogue. Il est certain que plus l'événement communicatif est spontané et plus le locuteur a besoin de temps pour penser, plus cette fréquence risque d'être élevée. Ainsi, ces expressions sont absentes des lectures, car le locuteur s'était préparé à l'avance pour l'enregistrement et avait le texte sous les yeux à ce moment-là.

Un même locuteur peut employer plusieurs de ces expressions dans une seule situation de dialogue et il peut aussi les combiner entre elles:

- *mm, mm, sí... sí... bueno ...*
- *es que ... bueno ...*

5.3.4.1 *Autres expressions présentes dans les dialogues*

1- *La nourriture* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

		Signification
formelle	*congrí*	plat de riz mélangé avec des fèves rouges
formelle et informelle	*plátano*	plante et fruit: type de banane
formelle	*(plátano) chatino*	plátano que l'on écrase avec ses mains et que l'on fait frire *(tostón)*
formelle	*tostón*	*plátano* que l'on écrase avec ses mains et que l'on fait frire
formelle	*tastar*	*probar*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

L'expression *congrí* est utilisée surtout à Cuba; au Nicaragua, on utilise l'expression *gallo pinto* pour se référer à ce mets.

Le *plátano* (banane plantain) est un fruit de la même famille que les bananes. Il est plus grand et sa peau est verte. Au Nicaragua, le *plátano* est considéré comme un légume et il accompagne le mets principal. L'expression *plátano chatino* est utilisée dans la plupart des provinces cubaines alors que dans la région orientale de ce pays ainsi qu'à Porto-Rico et au Nicaragua, on utilise le mot *tostón* pour se référer à ce mets. Au Mexique, par contre, l'expression *tostón* réfère à une pièce de monnaie en argent (exemple d'homonymie).

Finalement, le verbe *tastar* signifie *probar* et s'emploie surtout en langue catalane, langue de la région de la Catalogne en Espagne. Le locuteur dans ce dialogue est Catalan. Ce verbe n'a pas un usage très répandu en langue espagnole, il s'agit peut-être ici d'un cas d'interférence.

2- *La famille* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

		Signification
formelle	*familia*	famille, parenté
informelle	*gente*	

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Le mot *gente* s'emploie à la place de *familia*, surtout à l'oral, dans des situations informelles de communication. Il y a très peu de chance de retrouver ce mot, avec ce sens, dans des écrits spécialisés tels que les documents gouvernementaux et les brochures médicales.

3- *L'argent* – Dans notre matériel pédagogique, cette expression est présentée en situation de communication:

formelle	*la cuenta*
formelle	*dólares*
formelle	*guarde la moneda*

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

La cuenta est aussi appelée *la dolorosa* dans des situations informelles. L'expression *guarde la moneda*[42] nous apparaît comme un gallicisme, un emploi propre à la langue française. Les Hispanophones, tout comme les Francophones ne sont pas à l'abri des emprunts. Ce gallicisme n'a pas nui, toutefois, à la compréhension du message et la communication se poursuit sans entrave. À la place de *moneda*, on peut entendre *el cambio*, *el vuelto* ou *la vuelta*. L'emploi de *la vuelta* est fréquent en Espagne alors qu'en Amérique Latine, on utilise *el vuelto*.

Finalement, rappelons que Porto-Rico est le seul pays hispanophone qui a le dollar comme monnaie nationale. Chaque pays latino-américain a sa propre monnaie; par exemple, les *pesos* au Mexique, le *córdoba* au Nicaragua et le *quetzal* au Guatemala. Soulignons que le *balboa* est la monnaie nationale du Panama bien que le dollar américain soit également en circulation.

5.3.5 ***Les expressions présentes dans les bandes dessinées***

A. *La première bande dessinée:*
Las ensaladas de Clara

Expressions:

tele, sacudirle en toa la jeta, mundo de castrados

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

Dans cette bande dessinée, nous remarquons que l'auteur a transposé à l'écrit des formes propres à la langue orale. Ainsi, l'expression *tele* est une simplification du mot *televisión*, tout comme «télé» en français et *t.v.* en anglais.

---

[42] *Moneda* s'emploie par exemple dans les expressions: *moneda corriente*, *moneda falsa*.

Dans l'expression *sacudirle en toa la jeta*, l'auteur n'a pas écrit le mot *toa* selon la norme prévue à l'écrit, c'est-à-dire *toda*. En espagnol oral, la position du son /d/ entre deux voyelles, tout comme la position en finale de mot, favorise l'effacement tel que nous l'avons mentionné précédemment pour les mots *uste[0]* et *verda[d]*, par exemple. Cette transposition à l'écrit d'une forme de la langue orale indique que cette forme est fréquente en espagnol oral.

Les variétés de la langue espagnole orale, même en Espagne, sont donc loin d'être conformes à la norme prescriptive. Ajoutons simplement qu'à l'écoute de la chanson[43] suivante, de nouvelles informations viendront compléter celles-ci.

L'expression *sacudirle en toa la jeta* peut être traduite par «lui foutre (sacrer) une claque sur la gueule» alors que celle de *mundo de castrados* peut se traduire par «bande de lâches» (ou «*pas de couilles*»).

Finalement, cette bande dessinée transcrit une situation informelle de communication et les expressions qu'on y retrouve sont appropriées à cette situation. L'emploi de ces expressions, comme de toute autre expression, peut s'étendre à d'autres types de situation de communication, par exemple, lorsqu'un effet spécial est recherché.

B. *La deuxième bande dessinée:* ***Mafalda***

Expressions:

¿Por?, macanazo, pedazo de bestia de hereje, tá bien[44], *vos.*[45]

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

De nouveau, l'auteur de cette bande dessinée a transcrit des formes de la langue espagnole orale.

---

[43] Nous faisons alors référence à la chanson *Ni chicha ni limonà*, de V. Jara.

[44] Se référer aux pages 160-162 de ce chapitre.

[45] Se référer aux pages 137-143 de ce chapitre.

Ainsi, l'expression *¿por?* est une simplification de *¿por qué?* tout comme en français «pour?» remplace «pourquoi?»

Par ailleurs, l'expression *macanazo* vient du mot *macana* et de l'augmentatif *azo* qui implique souvent une nuance péjorative. *Macanazo* signifie «grande bêtise», «grande stupidité». Finalement, l'expression *pedazo de bestia de hereje* est une insulte qui signifie «espèce de grand abruti hérétique.»

5.3.6 *Les expressions présentes dans la chanson* ***Ni chicha ni limoná,*** *de Victor Jara*

Expressions:

no es chicha ni limoná, ¡caramba!, ¡zamba!, arrimarse al sol que más calienta, andar dando volteretas, estar donde las papas queman, manosear, quedado, a los olfatillos no hay olor que se les escape, patilla, hocicomear.

SYNTHÈSE DES EXPLICATIONS OBTENUES LORS DES INTERACTIONS

La plupart des expressions contenues dans cette chanson sont communes au Chili et s'emploient plutôt dans des situations informelles de communication que dans des situations formelles.

L'expression *no ser ni chicha ni limoná* s'emploie autant pour parler de personnes que d'objets et elle signifie «ne pas valoir grand-chose». Par exemple, **este café no es chicha ni limoná* veut dire «ce café ne coûte pas cher». Toutefois, dans cette chanson, l'expression se réfère à un individu de la classe moyenne qui ne prend pas position, ne s'implique pas dans la situation politique du Chili: un opportuniste. Dans ce cas-ci, l'expression *ni chicha ni limoná* signifie «ni l'un ni l'autre» et réfère plutôt à des personnes ou à des situations ambiguës, imprécises.

Les exclamations *¡caramba!, ¡zamba!* servent à exprimer le mécontentement. *¡Caramba!* s'utilise aussi pour exprimer la surprise; l'intonation joue alors un rôle important. Ces deux exclamations s'emploient aussi au Mexique et à Bogota (pour *¡caramba!*). En

Espagne, on pourra entendre *¡caray!* autant que *¡caramba!*, comme nous l'avons entendu dans le dialogue qui se déroule au restaurant:

A. ¡Ah! ¡Cómo me gusta a mí! ¡Muchas gracias!
B. ¡Caray! sí!

Ces expressions peuvent aussi être combinées avec le mot *hombre*:

** ¡Caramba, hombre!*

L'exclamation *¡qué barbaridad!* exprime aussi un mécontentement et peut s'employer dans des situations formelles ou informelles de communication.

L'expression *arrimarse al sol que más calienta* signifie «recourir à la protection du plus fort». L'expression *andar dando volteretas* signifie «changer de parti politique comme une girouette». Elle s'emploie aussi dans d'autres pays comme au Mexique. *Estar donde las papas queman* signifie «se trouver où il y a un problème» et cette expression s'emploie aussi à Cuba et au Mexique, entre autres.

Manosear signifie «caresser» et surtout «tripoter»; ce verbe s'emploie dans l'ensemble des pays hispanophones. Dans la chanson, *manosear su dignidad* signifie que la personne à qui s'adresse la chanson fait des choses qui ne mettent pas en valeur sa dignité et son honneur, probablement parce qu'elles sont malhonnêtes.

Dans la chanson, *usted que era el más quedado* signifie «vous qui étiez le plus réservé, le plus tranquille.» Cette expression s'emploie aussi au Mexique.

L'expression *a los olfatillos no hay olor que se les escape* signifie, au sens figuratif, «rien n'échappe aux opportunistes». Le mot *olfatillo* provient du mot *olfato* et du suffixe *illo*. Au Nicaragua, on utilise l'expression **él que tiene más galillo (o saliva) traga más pinol*. Mentionnons que le *pinol* est une boisson de couleur chocolat au lait faite avec du maïs grillé moulu puis

dissous dans l'eau, mélange auquel on ajoute finalement du sucre et du cacao. Cette boisson est très populaire, entre autres, au Nicaragua et à Cuba.

Ya déjese de patillas signifie «arrêtez de faire des conneries, des bêtises ou des sottises». On peut aussi rencontrer l'expression *ya déjate de bobadas* dans une situation informelle de communication.

Le verbe *hociconear* viendrait du verbe *hocicar* et signifie «fourrer son nez dans les affaires d'autrui».

5.3.6.1 *Le son /d/ entre deux voyelles*

On note un effacement total du son /d/, entre deux voyelles, dans le mot *limonada* qui est prononcé *limoná[0]* et écrit *limoná* comme dans le cas du mot *toa* relevé dans la bande dessinée de *Las ensaladas de Clara*. Cet effacement est fréquent à l'oral dans les participes passés qui se terminent en *ado* ainsi que dans les mots *todo* et *nada*, spécialement dans l'expression *nada más*:

comenza[0]o to[0]ito na[00]'na[00] má[0]

Le son /d/, lorsqu'il se trouve entre deux voyelles, peut donc avoir les formes *[d]* ou *[0]*. Plus une situation de communication sera informelle et spontanée, plus la fréquence de la forme *[0]*, qui est commune à la majorité des régions hispanophones, pourra être élevée.

5.3.6.2 *Similitudes et discordances entre la chanson et le texte écrit de l'auteur*

Les similitudes entre la chanson et le texte écrit de l'auteur démontrent un désir d'oraliser ce texte écrit; par exemple, toutes les occurrences de *nada*, *todo*, *usted* et *para* sont écrites conformément à la réalisation orale que l'on retrouve dans la chanson:

na', toito, usté, pa.

Une autre façon d'oraliser le texte consiste à éviter la transcription de la lettre «*d*» dans les participes passés en *ado*, à l'exception d'un cas:

texte écrit:	oral:
*acostumbra**d**o*	*aco[0]tumbra**[0]**o*
*comenza**d**o*	*comenza**[0]**o*
*qued**a**o*	*queda**[0]**o*

On note aussi que dans les quatre seuls mots où le son /d/ n'est pas effacé à l'oral, la lettre «*d*» est aussi présente à l'écrit. Toutefois, dans le cas du mot *dignidad*, le son /d/, en position finale de mot, n'est pas prononcé alors que la lettre «*d*» est écrite:

texte écrit:	oral:
*digni**d**ad*	*digni**[d]**a[0]*
	(répété 4 fois dans la chanson)
*que**d**ao*	*que**[d]**a[0]o*
*a**d**ueñar*	*a**[d]**ueñar*
*reme**d**iar*	*reme**[d]**iar*

La plus grande discordance se trouve dans la lettre «*s*». Il n'y a aucune correspondance entre l'écrit et l'oral; le /s/ demeure toujours écrit «*s*» même dans les cas d'effacement total du son /s/ à l'oral.

Soulignons que cette discordance entre l'écrit et l'oral existe aussi en français, comme dans beaucoup d'autres langues:

écrit:	oral:
*les garçons jouent	*[lE garçon0 jou0]
*monsieur faisait ...	*[mesioe fezE]

En résumé, chaque exercice de sensibilisation comporte trois phases: une pré-écoute, une écoute et une post-écoute. Le matériel pédagogique est organisé de sorte que la sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale soit graduelle. Les explications fournies à/par l'apprenant pour chaque variable présente dans ce matériel visent à améliorer sa compréhension orale et à maintenir ses attitudes positives envers la langue espagnole et ceux qui la parlent.

Dans le prochain chapitre, nous présentons d'abord les différents instruments de mesure que nous avons utilisés pour vérifier l'atteinte de nos objectifs. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats obtenus à l'aide de ces instruments de mesure. Finalement, nous résumons les principales réactions exprimées par l'apprenant lors de cette expérimentation.

CHAPITRE 6

Les résultats post-expérimentaux

INTRODUCTION

Dans le présent chapitre, nous procédons à la vérification de l'atteinte de nos objectifs. Nous avions formulé deux objectifs au début de la recherche; l'objectif principal visait à élargir la compréhension orale des apprenants de niveau deux en langue espagnole à l'aide d'exercices de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale; l'objectif secondaire consistait à vérifier si notre intervention pédagogique n'a pas suscité de comportements langagiers négatifs chez ces apprenants. Nous décrivons donc les procédures que nous avons utilisées pour vérifier ces objectifs, puis nous présentons les résultats que nous avons obtenus à la suite de notre expérimentation.

6.1 Les instruments de mesure post-expérimentaux

Nous avons de nouveau mesuré la compréhension orale et les attitudes des apprenants à la fin de notre intervention pédagogique. Nous avons alors utilisé le même test de classement et le même questionnaire sur les attitudes et la motivation que nous avions administrés avant cette intervention pédagogique. Nous avons aussi ajouté à ces instruments de mesure une épreuve de compréhension orale ainsi qu'un questionnaire d'opinion sur les exercices de sensibilisation.

Le test de classement post-expérimental[1] comprend deux parties dont la première, d'une durée de quinze minutes, sert à mesurer la compréhension orale en espagnol, variété standard. Ce

[1] Se référer au tome 2, annexe F, p. 106, pour une description plus détaillée du test.

test, utile lors des examens pré-expérimentaux pour établir le profil linguistique de chaque groupe, nous a semblé toutefois incomplet pour la vérification de nos hypothèses et de nos objectifs. Nous l'avons alors assorti d'une épreuve de compréhension orale portant sur les variétés de la langue espagnole orale.

L'épreuve de compréhension orale que nous avons constituée[2] se différencie de ce test post-expérimental sur trois points essentiels. Premièrement, le contenu de cette épreuve est présenté sous forme de dialogue: les locuteurs discutent, parlent vite, s'interrompent, se fâchent, rient, alors que dans le test de classement post-expérimental, un seul locuteur lit les quinze phrases, les unes à la suite des autres. Deuxièmement, l'épreuve de compréhension orale est riche en variantes linguistiques, tandis que le test post-expérimental demeure plutôt pauvre à cet égard. Troisièmement, les cinq questions de l'épreuve portent sur les paramètres de la situation de communication ainsi que sur le contenu de la conversation, et ces questions sont de type ouvert. Dans le test de classement post-expérimental, à chacune des quinze phrases lues correspond une seule bonne réponse parmi un choix multiple de réponses offertes par écrit, et ces réponses ne concernent que le contenu de chaque phrase.

L'épreuve de compréhension orale a aussi l'avantage de contenir une deuxième partie, qui demande aux apprenants des deux groupes, contrôle et expérimental, d'essayer d'identifier et d'expliquer un certain nombre de variantes. Il s'agit alors pour le groupe contrôle d'une toute nouvelle expérience. Le groupe expérimental est, pour sa part, confronté aux variantes qu'il connaît déjà mais aussi à de nouvelles variantes. Certaines variantes présentées dans l'épreuve de compréhension orale ne se retrouvent pas dans le matériel pédagogique utilisé lors des exercices de sensibilisation[3].

Bref, il nous apparaît que le test de classement post-expérimental mesure la compréhension orale unilectale de l'apprenant

---

[2] Se référer au tome 2, annexe F, pp. 108-110 et pp. 112-113, pour une description de cette épreuve de compréhension orale ainsi que pour une description des modalités de passation. Cette épreuve est présentée dans le tome 2, annexe G, pp. 127-135.

[3] Voir tome 2, annexe F, p. 109.

alors que l'épreuve mesure sa compréhension orale plurilectale. Ces deux instruments de mesure devraient nous permettre de vérifier notre premier objectif.

Par ailleurs, au début du chapitre précédent, nous avons souligné l'importance de sensibiliser graduellement l'apprenant aux variétés de la langue espagnole orale et de lui fournir de riches explications sur ces variétés afin d'éviter de susciter chez lui des comportements prescriptifs et des attitudes négatives envers les Hispanophones qui emploient ces variétés. Le questionnaire portant sur les attitudes et la motivation est de nouveau rempli et nous permet de vérifier si les attitudes et la motivation positives, identifiées avant notre intervention pédagogique, sont demeurées positives même après celle-ci.

Toutefois, ce questionnaire ne rend pas compte des diverses réactions des apprenants face aux exercices de sensibilisation comme tels. Or, Nous avons remarqué, pendant notre expérimentation, que ces exercices ont suscité une gamme de comportements et d'attitudes parmi le groupe expérimental. L'intérêt pour ces réactions tient à leur aspect transitoire: les commentaires négatifs du début de trimestre se sont estompés graduellement jusqu'à la fin de l'expérimentation. Nous avons conséquemment décidé de prendre note de ces réactions pour en faire plus tard une description. Cette description, bien que succincte, sert avant tout d'élément de comparaison pour les données que nous avons recueillies à l'aide d'un questionnaire d'opinion sur les exercices de sensibilisation.

Ce questionnaire d'opinion, que nous avons aussi constitué[4], permet de recueillir systématiquement l'opinion des apprenants des groupes contrôle et expérimental sur le type d'exercice en cours ainsi que sur le contenu et la forme du dialogue présenté comme épreuve de compréhension orale. Les opinions recueillies chez le groupe contrôle portent directement sur cette épreuve. Il s'agit de leurs premières réactions face à ce type de

[4] Pour une description de ce questionnaire d'opinion se référer au tome 2, annexe F, p. 110. Ce questionnaire est présenté dans le tome 2, annexe G, p. 134-135.

dialogue. Par contre, les opinions recueillies chez le groupe expérimental reflètent davantage l'évolution de leurs attitudes suite aux exercices de sensibilisation.

L'ensemble des informations tirées de ces questionnaires nous permettent de vérifier notre deuxième objectif.

6.2 Les résultats post-expérimentaux

Nous avons comparé les résultats du groupe expérimental avec ceux du groupe contrôle. Ces résultats ont été recueillis à la fin de notre expérimentation.

6.2.1 *Vérification du premier objectif*

6.2.1.1 *Le test de classement post-expérimental*

A. Première partie: **COMPRÉHENSION ORALE**

Les résultats obtenus à la première partie du test de classement post-expérimental indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les groupes contrôle et expérimental en ce qui a trait à leur compréhension orale de la variété espagnole standard.

Tableau 29

ANALYSE DE VARIANCE DES RÉSULTATS OBTENUS À LA PREMIÈRE PARTIE DU TEST DE CLASSEMENT POST-EXPÉRIMENTAL, EN FONCTION DES GROUPES ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS À LA PREMIÈRE PARTIE DU TEST DE CLASSEMENT PRÉ-EXPÉRIMENTAL

Variable dépendante : test post-expérimental (première partie)			
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	5,44	1.23
test pré-expérimental (oral)	1	65.76	14.80 **
erreur	33	138,459	
total	35	209.222	
*p = 0,05 **p = 0,01			

Toutefois, les deux groupes ont amélioré leur compréhension orale de façon proportionnelle et significative. Ainsi, la moyenne du groupe contrôle qui était de 6,11 lors du premier test est passée à 10,06 lors du second test, et celle du groupe expérimental est passée de 5,61 à 11,24.

Tableau 29A

MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DE LA PREMIÈRE PARTIE DES TESTS DE CLASSEMENT PRÉ ET POST-EXPÉRIMENTAUX

Groupes	Moyennes (test pré-ex.) $\bar{X}$	Écarts types (test pré-ex.) s	Moyennes (test post-ex.) $\bar{X}$	Écarts-types (test post-ex.) s
contrôle	6.11	1.93	10,06	2.06
expérimental	5,61	2.14	11,24	2.78
n = 36				

B. Deuxième partie: **CONNAISSANCES GRAMMATICALES ET LEXICALES**

De plus, il n'y a aucune différence significative entre les groupes contrôle et expérimental quant à leurs connaissances grammaticales et lexicales de la variété espagnole standard selon les résultats obtenus à la deuxième partie du test de classement post-expérimental.

Tableau 30

ANALYSE DE VARIANCE COMPARAISON DES RÉSULTATS OBTENUS À LA DEUXIÈME PARTIE DU TEST DE CLASSEMENT POST-EXPÉRIMENTAL, EN FONCTION DES GROUPES ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS À LA DEUXIÈME PARTIE DU TEST DE CLASSEMENT PRÉ-EXPÉRIMENTAL

Variable dépendante : test post-expérimental (deuxième partie)			
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	51,36	0,97
test pré-expérimental (écrit)	1	1078,70	20,38**
erreur	33	1690,23	
total	35	2820,31	
*p = 0,05 **p = 0,01			

BEST COPY AVAILABLE

Cependant, les deux groupes ont encore amélioré proportionnellement et significativement leurs connaissances grammaticales et lexicales de la variété standard cible. La moyenne du groupe contrôle qui était au départ de 24,88 est ainsi passé à 43,16 et celle du groupe expérimental est passée de 26,44 à 45,40.

Tableau 30A

MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DE LA DEUXIÈME PARTIE DES TESTS DE CLASSEMENT PRÉ ET POST-EXPÉRIMENTAUX

Groupes	Moyennes (test pré-ex.) X	Écarts types (test pré-ex.) s	Moyennes (test post-ex.) X	Écarts-types (test post-ex.) s
contrôle	24,88	7,97	43,16	7,94
expérimental	26,44	8,36	45,40	9,98
n = 36				

6.2.1.2 *L'épreuve de compréhension orale*

A. Première partie: **COMPRÉHENSION ORALE**

Nous avons analysé les résultats obtenus à la première partie de l'épreuve de compréhension orale en fonction de trois variables: le groupe, les résultats obtenus à la première partie du test de classement post-expérimental (compréhension orale) et les résultats obtenus à la question numéro onze du questionnaire sur les attitudes et la motivation[5]. Nous avons retenu cette question car elle est significativement corrélée à l'épreuve de compréhension orale (r = 0,49) chez le groupe contrôle.

Mentionnons premièrement qu'il y a une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental quant aux résultats obtenus à l'épreuve de compréhension orale.

[5] Contenu de la question numéro onze: l'espagnol est une partie importante de mon programme d'études.

Tableau 31

ANALYSE DE VARIANCE DES RÉSULTATS OBTENUS À LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE, EN FONCTION DES GROUPES, DE LA QUESTION NUMÉRO ONZE ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS À LA PREMIÈRE PARTIE DU TEST DE CLASSEMENT POST-EXPÉRIMENTAL

Variable dépendante: Épreuve de compréhension orale (première partie)			
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	49,00	5,59*
question #11 (l'espagnol est une partie importante de mon programme d'études)	1	36,22	4,13*
test post-expérimental (oral)	1	0,28	0,03
erreur	32	280,49	
total	35	366,00	
*p = 0,05 **p = 0,01			

Tableau 31A

MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DE LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE

Groupes	Moyennes X	Écarts types s
contrôle	21,83	4,06
expérimental	24,17	1,46
n = 36		

La moyenne du groupe expérimental est de 24,16 alors que celle du groupe contrôle est de 21,83. Le groupe expérimental a donc mieux réussi à l'épreuve que le groupe contrôle.

Deuxièmement, il n'y a aucune différence significative entre les résultats obtenus à la première partie du test post-expérimental et ceux de l'épreuve. Les apprenants qui ont bien réussi à la première partie du test de classement post-expérimental ont également bien réussi à l'épreuve et ce, indépendamment de leur groupe d'origine.

Troisièmement, les apprenants obtiennent un résultat significativement différent à l'épreuve selon qu'ils perçoivent l'espagnol comme étant une partie importante ou non de leur programme d'études. Toutefois, ce troisième résultat ne tient pas compte du groupe auquel les apprenants appartiennent.

Par contre, les corrélations présentées au tableau 31B laissent entrevoir que la corrélation entre les réponses à la question numéro 11 et les résultats à l'épreuve est significative seulement chez le groupe contrôle (r = 0,49), tel que nous l'avons mentionné précédemment. Ainsi, les apprenants du groupe contrôle qui auraient une tendance à percevoir l'espagnol comme étant une partie importante de leur programme d'études ont obtenu un meilleur résultat à l'épreuve. Ce n'est pas le cas chez les apprenants du groupe expérimental puisque le degré de corrélation entre les réponses à la question numéro 11 et les résultats obtenus à l'épreuve est négatif et non significatif pour ce groupe (r = -0,13).

Tableau 31B

CORRÉLATION ENTRE LES RÉSULTATS OBTENUS À LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE ET À LA QUESTION NUMÉRO ONZE POUR CHACUN DES DEUX GROUPES

Groupes		Épreuve de compréhension orale
contrôle	Question numéro 11 : l'espagnol est une partie importante de mon programme d'études	0,49*
		Épreuve de compréhension orale
expérimental	Question numéro 11 : l'espagnol est une partie importante de mon programme d'études	-0,13

360

6.2.1.2 *Les cinq questions de l'épreuve de compréhension orale*

La différence significative entre les résultats obtenus à l'épreuve par le groupe expérimental et ceux obtenus par le groupe contrôle nous a incitée à analyser individuellement chacune des cinq questions de l'épreuve.

Ainsi, les deux groupes ont obtenu les mêmes résultats à trois des cinq questions. Premièrement, ils ont reconnu que les locuteurs hispanophones étaient de nationalité différente (question numéro deux). Deuxièmement, ils ont identifié le lieu où se déroulait le dialogue (question numéro trois). Troisièmement, ils ont déterminé s'il s'agissait d'une situation de communication formelle ou informelle (question numéro quatre).

Tableau 31C

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LES CINQ QUESTIONS DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE

Questions	Groupes	Moyennes $\bar{X}$	Écarts types s	Valeur calculée de t
numéro 1				
¿Cuantas personas hay?	contrôle	4.06	1.49	2.08*
	expérimental	4.83	0.51	
numéro 2				
¿Son de la misma nacionalidad?	contrôle	4.66	0.97	1.48
	expérimental	5.00	0.00	
numéro 3				
¿Donde están?	contrôle	4.55	1.29	0.0
	expérimental	4.55	1.29	
numéro 4				
¿Situación formal o informal?	contrôle	4.55	1.04	1.83
	expérimental	5.00	0.00	
numéro 5				
Resumen	contrôle	3.94	1.39	2.44*
	expérimental	4.77	0.42	

* p = 0.05
** p = 0.01
dl = 35
n = 36

BEST COPY AVAILABLE

Par ailleurs, le groupe contrôle a moins bien réussi que le groupe expérimental à identifier le nombre de locutrices hispanophones participant au dialogue (question numéro un); rappelons qu'il s'agissait de trois femmes âgées entre 20 et 30 ans. La difficulté à discriminer ces trois locutrices s'expliquait par le débit de ces Hispanophones et par le chevauchement des tours de parole, selon les propres commentaires de ces apprenants[6].

Finalement, les apprenants devaient résumer en une dizaine de phrases le contenu du dialogue de l'épreuve. Le groupe expérimental a mieux décrit ce contenu que ne l'a fait le groupe contrôle (question numéro cinq). L'ensemble des apprenants du groupe expérimental a utilisé dix phrases ou plus pour décrire ce contenu. Leur description contenait clairement les points principaux du dialogue ainsi qu'une grande quantité de détails. Certains apprenants ont même décrit l'état psychologique des locutrices.

Par contre, les apprenants du groupe contrôle ont utilisé en moyenne moins de six phrases pour leur résumé et ces résumés apparaissent plus globaux que ceux du groupe expérimental. Par exemple, un apprenant du groupe contrôle a écrit:

> «Des personnes sont dans un marché. Elles discutent avant d'acheter des choses.»

Alors qu'un apprenant du groupe expérimental a écrit[7]:

> «Deux femmes, des amies probablement, sont en voyage dans un pays étranger. Elles sont maintenant dans un marché public. Elles veulent acheter de la nourriture (*tostones, chile, tomate.*)»

B. Deuxième partie: **RELEVER ET IDENTIFIER DES VARIANTES**

La deuxième partie de l'épreuve de compréhension orale consiste à relever des variantes et à les identifier, c'est-à-dire à écrire la forme écrite standard correspondante.

---

[6] Rappelons que dans la première partie de l'épreuve, chaque apprenant devait justifier ses réponses.

[7] Pour les fins de la comparaison, ces deux apprenants ont été choisis au hasard parmi les apprenants qui ont obtenu une note de neuf à la première partie du test de classement post-expérimental.

Les résultats obtenus à la deuxième partie de l'épreuve indiquent premièrement qu'il y a une différence significative entre les deux groupes (F = 60,54 **). Le groupe expérimental a relevé plus de variantes, en moyenne 4,95 que le groupe contrôle, qui en a relevé 0,55 en moyenne.

Tableau 32

ANALYSE DE VARIANCE DES RÉSULTATS OBTENUS À LA DEUXIÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE, EN FONCTION DES GROUPES ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS À LA PREMIÈRE PARTIE DU TEST DE CLASSEMENT POST-EXPÉRIMENTAL, POUR LE NOMBRE DE VARIABLES RELEVÉES

Variable dépendante: épreuve de compréhension orale (deuxième partie: nombre de variables relevées)			
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	173,36	60,54**
test post-expérimental (oral)	9	23,23	0,90
erreur	25	64,15	
total	35	260,75	
*p = 0,05 **p = 0,01			

Tableau 32A

MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DE LA DEUXIÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE, NOMBRE DE VARIABLES RELEVÉES

Groupes	Moyennes (Variables relevées) X	Ecarts-types s
contrôle	0,55	0,62
expérimental	4,95	2,18
n = 36		

Deuxièmement, il n'y a pas de différence significative entre les résultats obtenus à la première partie du test de classement post-expérimental et le nombre de variantes relevées par chaque groupe. Les apprenants qui ont le mieux réussi à cette partie du test post-expérimental ont aussi relevé le plus de variantes.

Le groupe expérimental a encore une fois identifié plus de variantes que le groupe contrôle. Ce premier groupe a identifié en moyenne 4,6 variantes alors que le groupe contrôle n'en a identifié que 0,50 en moyenne. La différence entre ces deux groupes est significative (F = 57,77**).

Tableau 33

ANALYSE DE VARIANCE DES RÉSULTATS OBTENUS À LA DEUXIÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE, EN FONCTION DES GROUPES ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS À LA PREMIÈRE PARTIE DU TEST DE CLASSEMENT POST-EXPÉRIMENTAL, POUR LES VARIABLES IDENTIFIÉES

Variable dépendante: épreuve de compréhension orale (deuxième partie: identification des variables relevées)			
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	156,25	57,77**
test post-expérimental (oral)	1	9,84	3,64
erreur	33	86,66	
total	35	252,75	
*p = 0,05 **p = 0,01			

Tableau 33A

MOYENNES ET ÉCARTS TYPES
DE LA DEUXIÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE,
IDENTIFICATION DES VARIABLES RELEVÉES
POUR LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL

Groupes	Moyennes (Identification des variables relevées) $\bar{X}$	Écarts-types s
contrôle	0.50	0.62
expérimental	4.66	2.30
n = 36		

De plus, il n'y a pas eu de différence marquée entre le nombre de variantes identifiées et les résultats obtenus à la première partie du test de classement post-expérimental. Ce sont toujours les apprenants qui ont mieux réussi à ce test post-expérimental qui ont aussi identifié le plus de variantes.

Suite à ces résultats, nous avons dressé puis analysé une liste des variantes relevées et identifiées par chaque groupe.

Tableau 33B

VARIABLES RELEVÉES ET IDENTIFIÉES
LORS DE LA DEUXIÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE,
SELON LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL

groupes	variables relevées	variables identifiées
contrôle	*chavo*	
	tá bien	*También*
	papelito	*papel*
	lapicito	*lápiz*
expérimental	*chavo*	*centavo*
	ta bien	*está bien (de acuerdo)*
	papelito	*papel*
	lapicito	*lápiz*
	tostón	*plátano (tipo de banano)*
	tostón	*moneda*
	aji picante	*chile*
	culantro	*cilantro*
	rojito	*rojo*
	hamé	-
	bacalao	-
	hablar cristiano	-
	no impo[l]ta	*no impo[r]ta*

BEST COPY AVAILABL.

Les apprenants du groupe contrôle ont relevé et identifié une ou deux des variantes suivantes: *chavo, tá bien, papelito, lapicito.* Ces apprenants connaissaient déjà deux de ces variantes: *papelito* et *lapicito*[8]. Les deux autres variantes, *chavo* et *tá bien*, devaient par contre être nouvelles pour ces apprenants.

Les apprenants du groupe contrôle qui ont relevé *papelito* ou *lapicito* ont aussi réussi à les identifier, c'est-à-dire à les associer respectivement aux variantes */papel/* et */lápiz/*. Un seul apprenant a réussi à identifier la variante *chavo* en lui associant la variante *centavo*, bien que bon nombre d'apprenants aient réussi à relever cette variante. Finalement, les apprenants du groupe contrôle qui ont relevé la variante *tá bien* l'ont confondue avec *también*, sans y reconnaître la variable */está bien/*.

Pour leur part, les apprenants du groupe expérimental ont relevé entre trois et six variantes parmi la liste suivante:

> *chavo, tostón, ají picante, cabeza, culantro, tá bien, lapicito, papelito, rojito, ñame, bacalao, hablar cristiano, no impo[l]ta.*

Ces apprenants avaient été sensibilisés à cinq de ces variantes, *tostón, tá bien, lapicito, papelito, rojito.* D'ailleurs, les quelques apprenants de ce groupe qui ont relevé une ou plusieurs de ces cinq variantes les ont aussi identifiées.

Soulignons que la plupart des apprenants du groupe expérimental ont surtout relevé des variantes auxquelles ils n'avaient pas été sensibilisés. De plus, ces apprenants ont identifié cinq des huit nouvelles variantes présentées dans l'épreuve. Le contenu du dialogue permettait une telle identification, ce qui n'était pas le cas pour les trois autres nouvelles variantes: *ñame, bacalao, hablar cristiano.*

Nous avons remarqué que, parmi toutes les variantes relevées par les deux groupes, quatre sont communes aux deux groupes: *chavo, tá bien, papelito, lapicito.* Mentionnons que l'on ne trouve dans

---

[8] Précisons que la forme du diminutif en *ito* fait partie du programme régulier de niveau deux.

l'enregistrement de l'épreuve qu'une seule occurrence des variantes *papelito* et *lapicito* alors qu'il y a sept occurrences de *tá bien* et quatre de *chavo*.

Finalement, nous constatons que notre objectif principal a été atteint: la compréhension orale des apprenants du groupe expérimental a été améliorée à l'aide d'exercices de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale. Ces apprenants ont mieux compris la situation de communication présentée sous forme de dialogue que ceux du groupe contrôle. Les apprenants du groupe expérimental ont aussi relevé et compris quelques variantes auxquelles ils n'avaient pas été sensibilisés. De plus, ces apprenants ont atteint, comme ceux du groupe contrôle, les objectifs visés par le programme régulier du niveau deux tels que mesurés par le test de classement post-expérimental.

6.2.2 ***Vérification de l'objectif secondaire***

Nous présentons d'abord les principales réactions des apprenants, que nous avons notées pendant les exercices de sensibilisation. Cette présentation succincte vise à exposer les diverses attitudes exprimées par les apprenants au cours de l'expérimentation. Ensuite, nous décrivons les résultats obtenus au questionnaire post-expérimental sur les attitudes et la motivation et ceux obtenus au questionnaire d'opinion sur les exercices de sensibilisation. L'ensemble de ces résultats vise à vérifier l'atteinte de notre objectif secondaire.

6.2.2.1 *Réactions des apprenants pendant les exercices de sensibilisation*

Les réactions des apprenants peuvent se diviser selon trois périodes, en fonction du nombre de semaines écoulées durant le trimestre et du matériel alors présenté. Les premières semaines, pendant la présentation des premières lectures, les apprenants étaient surtout surpris et quelque peu inquiets d'entendre des Hispanophones s'exprimer si «vite». Certains apprenants nous ont même demandé si ce débit était «naturel».

Par la suite, la présentation du premier dialogue (celui qui se déroule au téléphone) a causé beaucoup d'émoi. Les apprenants étaient surpris d'entendre des bruits, tels que la sonnerie du téléphone. Ils riaient beaucoup lorsque les locuteurs hispanophones montraient leurs émotions. Rappelons que la plupart de ces apprenants n'avaient été exposés, au niveau un, qu'à des enregistrements provenant de méthodes audio-visuelles où les personnages ne présentent aucun trait de caractère et ne manifestent aucune émotion.

Certains apprenants ont aussi exprimé les commentaires suivants: «Ces personnes parlent mal. Elles ne prononcent pas toutes les lettres». Un autre apprenant[9] a ajouté: «De vrais Hispanophones ne parlent pas ainsi. L'accent a été exagéré pour les besoins de l'exercice... ce qui n'est pas mauvais en soi»[10].

Un locuteur hispanophone, parmi les six auxquels les apprenants ont été exposés, n'a particulièrement pas plu aux apprenants; il s'agit du Colombien. Les apprenants disaient de lui: «Sa voix est beaucoup trop monotone. On dirait qu'il est sur le point de mourir. On dirait qu'il a une patate chaude dans la bouche».

Enfin, vers les deux tiers du trimestre, la présentation des deuxième et troisième dialogues ainsi que de la dernière lecture n'a presque pas occasionné ce type de réaction. L'emploi des variantes *no jodas* et *casi que me cago* par le locuteur colombien n'a pas entraîné de commentaire négatif. Les apprenants ont mentionné par contre que l'emploi de ces variantes était un excellent indicateur de l'état psychologique du locuteur.

Les faux-départs, les hésitations et les accrochages, présents dans presque tous nos enregistrements, semblaient

---

[9] Il avait déjà voyagé dans deux pays hispanophones.

[10] Rappelons brièvement que notre intervention pédagogique se limitait, suite à ces commentaires négatifs, d'abord à les noter au tableau pour ensuite demander aux apprenants de s'expliquer. Puis, nous terminions en ajoutant de nouvelles informations sans pour autant insister davantage sur ces commentaires.

surprendre et amuser les apprenants. Pour certains, ces «erreurs» provenaient du fait que les locuteurs hispanophones n'étaient pas de «vrais acteurs».

Les apprenants ont aussi avoué être agacés par les bruits du dernier dialogue[11] qui les empêchaient d'entendre une phrase. Cependant, ils ont remarqué, à la fin de cet exercice de sensibilisation, que le contexte de la situation de communication leur avait permis de déduire la phrase manquante.

Ils ont trouvé la chanson *Ni chicha ni limoná* plus difficile à comprendre que le reste des enregistrements que nous leur avions présentés. Ils ont précisé que cette difficulté provenait surtout du vocabulaire et non pas de la façon de parler du chanteur: «Ce n'est pas parce qu'il ne prononce pas ses *s* ou ses *d*, ça on le savait... Ce sont les mots ou expressions au sens figuré qui sont difficiles à comprendre, par exemple: *es el más quedado, estar donde las papas queman.*»

Par ailleurs, la plupart des apprenants ont souligné que l'entrevue réalisée auprès d'un Hispanophone leur avait permis de constater leur propre progrès, surtout en compréhension, et qu'il leur avait été possible, d'une certaine façon, de contrôler la conversation. Ils avaient pu par exemple ralentir le débit de leur interlocuteur et demander plus d'informations ou d'explications à l'aide de simples formules telles que: *podría hablar más despacio, podría repetir, qué significa, podría explicarme, lo siento no comprendo.* En d'autres termes, ils avaient appris à négocier du sens.

Très peu d'apprenants ont commenté la variabilité de la langue espagnole orale, suite à leur entrevue. Ceux qui l'ont fait se sont limités à nous mentionner que l'Hispanophone interviewé «n'a pas prononcé toutes ses lettres mais ce n'était pas grave... on le savait ça...»

[11] Des voitures qui passent dans la rue.

Finalement, nous avons remarqué que plusieurs apprenants prenaient plaisir à répéter, voire à utiliser certaines variantes présentées en classe. Nous avons noté ce comportement langagier pour la première fois après l'exercice de sensibilisation réalisé à l'aide des deux premiers dialogues. Tout au long du trimestre, certains apprenants s'amusaient simplement à imiter les locuteurs hispanophones alors que d'autres appliquaient certaines règles de variabilité à de nouveaux contextes. Ces apprenants ne semblaient perdre aucune occasion d'employer ces nouvelles notions. Si un apprenant prononçait *[tá bien]* au lieu de *[está bien]*, le reste des apprenants répétait à voix basse *[tá bien]*. À de nombreuses occasions, certains apprenants ont créé de leur propre initiative une situation de communication leur permettant d'utiliser les variantes linguistiques présentées. Par exemple, nous nous trouvions au début d'un cours en train de parler des activités réalisées par les apprenants lors de la dernière fin de semaine lorsque l'un d'eux nous a adressé la parole: «*¿Y tú, qué hiciste este sá[b]a[0]o?*». L'expression de son visage ainsi que le rire occasionné dans la classe nous indiquaient qu'il y avait dans cette question beaucoup plus qu'une simple demande d'information. Terminons en soulignant que la justesse d'emploi des diverses variantes linguistiques par les apprenants nous apparaissait alors fort remarquable.

En résumé, il nous est apparu que les apprenants réagissaient de plus en plus favorablement aux exercices de sensibilisation. Les commentaires négatifs fréquents en début de trimestre se faisaient graduellement plus rares vers la fin. Les variantes linguistiques présentées n'étaient plus «de mauvaises façons de parler l'espagnol» mais des variétés utiles et surtout amusantes à imiter et à intégrer à leur langue cible.

6.2.2.2 *Questionnaire post-expérimental sur les attitudes et la motivation*

Les résultats que nous avons recueillis à l'aide du questionnaire post-expérimental sur les attitudes et la motivation et que nous avons analysés sont présentés dans l'ordre suivant:

210

A. les onze questions sur l'utilisation de la langue espagnole à l'extérieur du cours (l'échelle UREEL2)[12];

B. les deux questions post-expérimentales d'auto-évaluation: la première sur la compréhension de la langue espagnole et la seconde sur l'expression orale;

C. les quatre échelles post-expérimentales:

1. les attitudes envers les gens qui parlent l'espagnol et envers la culture espagnole en général (ATGR2);
2. la conscience de l'existence de variétés dans la langue espagnole orale (CONVA2);
3. les attitudes envers l'apprentissage de la langue espagnole (ATAP2);
4. la motivation envers l'apprentissage de cette langue (MOTIV2);

D. les différenciateurs sémantiques post-expérimentaux sur la façon de parler des Hispanophones: 1. d'Espagne et 2. d'Amérique Latine.

A. L'ÉCHELLE *UREEL2*: L'UTILISATION DE LA LANGUE ESPAGNOLE À L'EXTÉRIEUR DU COURS, PENDANT L'EXPÉRIMENTATION

Les résultats obtenus à l'échelle UREEL2 indiquent qu'il y a une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental quant à leur utilisation de la langue espagnole en dehors des cours, pendant la période de l'expérimentation.

[12] UREEL2, le numéro deux sert à identifier les résultats post-expérimentaux donc à différencier UREEL2 de UREEL (résultats pré-expérimentaux). UREEL mesure l'utilisation de la langue espagnole faite par les apprenants en dehors des cours, *avant* l'expérimentation. UREEL2 mesure l'utilisation de la langue espagnole faite par les apprenants en dehors des cours, *pendant* l'expérimentation.

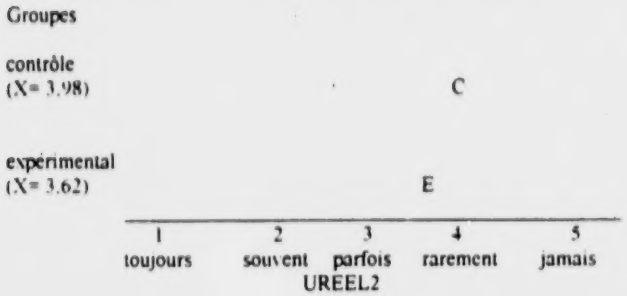
Tableau 34

ANALYSE DE VARIANCE DES RÉSULTATS OBTENUS À L'ÉCHELLE UREEEL2, EN FONCTION DES GROUPES ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS À L'ÉCHELLE UREEL

Variable dépendante : l'échelle UREEL2			
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	124.69	5,88
l'échelle UREEL	1	1225.51	57.88**
erreur	33	658.44	
total	35	2009.64	
*p = 0.05 **p = 0.01			

Tableau 34A

MOYENNES DE L'ÉCHELLE UREEL2, POUR LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL



Les deux groupes ont continué à n'utiliser que rarement l'espagnol à l'extérieur du cours, mais le groupe expérimental l'a

quand même fait un peu plus souvent que le groupe contrôle. Cette différence provient du fait que le groupe expérimental lisait parfois en espagnol alors que l'autre groupe ne lisait que rarement en espagnol pendant l'expérimentation.

Rappelons que ces deux groupes ne lisaient que rarement en espagnol avant l'expérimentation.

Tableau 34B

MOYENNES POUR LA QUESTION «LIS-TU EN ESPAGNOL?» OBTENUES LORS DE LA PREMIÈRE ET DE LA DEUXIÈME ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE, POUR LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL

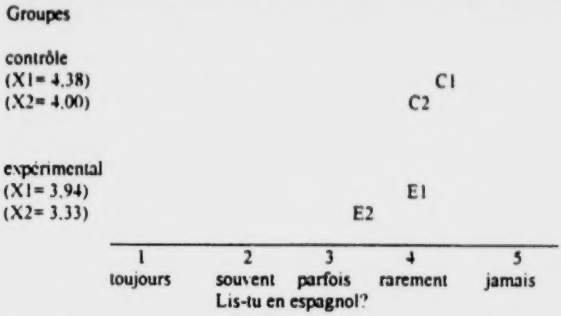


Tableau 34C

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION «LIS-TU EN ESPAGNOL?»; RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE POST-EXPÉRIMENTAL

Question	Groupes	Moyennes $\bar{X}$	Écarts-types s	Valeur calculée de t
lis-tu en espagnol?	contrôle	4.00	0.76	2.52**
	expérimental	3.33	0.84	

*p = 0.05
**p = 0.01
dl = 35
n = 36

B. LES DEUX QUESTIONS POST-EXPÉRIMENTALES D'AUTO-ÉVALUATION

B.1 *Compréhension de la langue espagnole*

Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes quant à leur façon d'auto-évaluer leur compréhension en langue espagnole.

Tableau 35

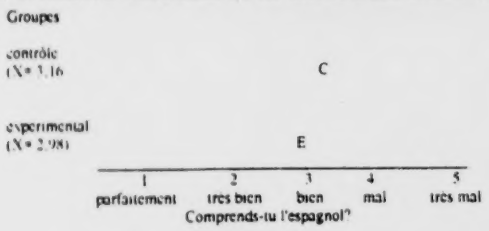
ANALYSE DE VARIANCE DES RÉSULTATS OBTENUS À LA QUESTION D'AUTO-ÉVALUATION SUR LA COMPRÉHENSION DE L'ESPAGNOL APRÈS L'EXPÉRIMENTATION, EN FONCTION DES GROUPES ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS AVANT L'EXPÉRIMENTATION

Variable dépendante : auto-évaluer sa façon de comprendre l'espagnol après l'expérimentation			
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	0.44	2.23
auto-évaluer sa façon de comprendre l'espagnol avant l'expérimentation	1	0.75	3.80
erreur	33	6.69	
total	35	7.88	

*p = 0.05
**p = 0.01

Tableau 35A

MOYENNES POUR LA QUESTION «COMPRENDS-TU L'ESPAGNOL?», LORS DU QUESTIONNAIRE POST-EXPÉRIMENTAL, POUR LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL



Les deux groupes affirment comprendre assez bien cette langue. De plus, cette auto-évaluation demeure semblable à celle qu'ils ont faite lors du questionnaire pré-expérimental, juste avant le début du cours de niveau deux.

B.2 *L'expression orale post-expérimentale*

Il n'y a également aucune différence significative entre les deux groupes en ce qui a trait à leur façon d'auto-évaluer leur expression orale en langue espagnole.

Tableau 36

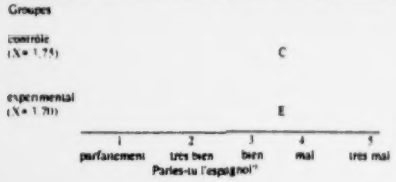
ANALYSE DE VARIANCE DES RÉSULTATS OBTENUS À LA QUESTION D'AUTO-ÉVALUATION SUR LA FAÇON DE PARLER L'ESPAGNOL APRÈS L'EXPÉRIMENTATION, EN FONCTION DES GROUPES ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS AVANT L'EXPÉRIMENTATION

Variable dépendante	auto-evaluer sa façon de parler l'espagnol après l'expérimentation.		
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	0.44	1.41
auto-evaluer sa façon de parler l'espagnol avant l'expérimentation	1	1.23	3.90
erreur	33	10.55	
total	35	12.22	

*p = 0.05
**p = 0.01

Tableau 36A

MOYENNES POUR LA QUESTION «PARLES-TU L'ESPAGNOL?» LORS DU QUESTIONNAIRE POST-EXPÉRIMENTAL, POUR LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL



BEST COPY AVAILABLE

Les deux groupes ont répondu qu'ils parlaient plutôt mal l'espagnol. Ces deux groupes ont donc conservé la perception qu'ils avaient au début de l'expérimentation sur leur façon de s'exprimer oralement en langue espagnole.

C. LES QUATRE ÉCHELLES POST-EXPÉRIMENTALES

C.1 *Les attitudes envers les gens qui parlent l'espagnol et envers la culture espagnole en général (ATGR2)*

Les deux groupes ont conservé leurs attitudes positives envers les gens qui parlent espagnol ainsi qu'envers la culture espagnole en général. Il n'y a donc aucune différence significative entre les attitudes de ces deux groupes après l'expérimentation.

Tableau 37

ANALYSE DE VARIANCE DES RÉSULTATS OBTENUS À L'ÉCHELLE ATGR2, EN FONCTION DES GROUPES ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS AVANT L'EXPÉRIMENTATION (ATGR)

Variable dépendante : l'échelle ATGR2			
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	1.36	0,12
échelle ATGR	1	100.28	8.89**
erreur	33	399.99	
total	35	501.63	
*p = 0.05 **p = 0.01			

Ces attitudes, bien que toujours fort positives, le sont toutefois un peu moins qu'avant l'expérimentation. Cette différence est significative (F = 8,89 **)

C.2 LA CONSCIENCE DE L'EXISTENCE DE VARIÉTÉS DANS LA LANGUE ESPAGNOLE ORALE (*CONVA2*)

Le groupe expérimental est significativement plus conscient de l'existence de variétés dans la langue espagnole orale que ne l'est le groupe contrôle (F = 24,08 **).

Tableau 38

ANALYSE DE VARIANCE DES RÉSULTATS OBTENUS À L'ÉCHELLE CONVA2, EN FONCTION DES GROUPES ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS AVANT L'EXPÉRIMENTATION (CONVA)

Variable dépendante : l'échelle CONVA2			
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	69,44	24,08**
échelle CONVA	1	18,06	6,26**
erreur	33	91,37	
total	35	178,88	
*p = 0,05 **p = 0,01			

Tableau 38A

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LES RÉSULTATS OBTENUS À L'ÉCHELLE CONVA, AVANT ET APRÈS L'EXPÉRIMENTATION, POUR LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL

Groupes	CONVA (Expérimentation)	Moyennes X	Écarts-types s	Valeur calculée de t
contrôle	pré	7,72	2,61	0,40
	post	8,05	2,36	
expérimental	pré	6,55	1,46	-2,86**
	post	5,39	0,92	
* p = 0,05 ** p = 0,01 dl = 35 n = 36				

Cette différence significative implique aussi une différence entre les résultats post-expérimentaux et les résultats pré-expérimentaux. Ainsi, le groupe expérimental est devenu beaucoup plus conscient de l'existence de variétés après l'intervention pédagogique qu'il ne l'était avant celle-ci. Le groupe contrôle, par contre, est demeuré inchangé; il était, avant et après l'expérimentation, assez conscient de l'existence de variétés dans la langue espagnole orale.

C.3 LES ATTITUDES ENVERS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ESPAGNOLE (ATAP2)

Les deux groupes ont aussi conservé des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue espagnole. Il n'y a donc aucune différence significative entre ces deux groupes.

Tableau 39

ANALYSE DE VARIANCE DES RÉSULTATS OBTENUS À L'ÉCHELLE ATAP2, EN FONCTION DES GROUPES ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS À L'ÉCHELLE ATAP

Variable dépendante : l'échelle ATAP2			
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	17.36	1.84
l'échelle ATAP	1	44.31	4.70*
erreur	33	439.30	
total	35	500.97	
*p = 0.05 **p = 0.01			

Toutefois, leurs attitudes se sont modifiées au cours de l'expérimentation. Ainsi, le groupe contrôle avait des attitudes préalables très positives qui sont devenues significativement moins positives à la fin de l'expérimentation. Celles du groupe expérimental ont aussi suivi la même tendance mais non au point d'être significative.

Tableau 39A

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LES RÉSULTATS OBTENUS À L'ÉCHELLE ATAP, AVANT ET APRÈS L'EXPÉRIMENTATION, POUR LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL

Groupes	ATAP (Expérimentation)	Moyennes X	Écarts-types s	Valeur calculée de t
contrôle	pre	10.22	2.21	4.59**
	post	14.31	4.65	
expérimental	pre	10.00	2.03	1.78
	post	11.38	2.60	

* p = 0.05
** p = 0.01
dl = 35
n = 36

C.4 LA MOTIVATION ENVERS L'APPRENTISSAGE DE CETTE LANGUE (*MOTIV2*)

La motivation envers l'apprentissage de la langue espagnole est demeurée, chez les deux groupes, positive; il n'y a eu aucun changement significatif.

Tableau 40

ANALYSE DE VARIANCE DES RÉSULTATS OBTENUS À L'ÉCHELLE MOTIV2, EN FONCTION DES GROUPES ET PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS OBTENUS À L'ÉCHELLE MOTIV

Variable dépendante : l'échelle MOTIV2			
Sources de variation	dl	Sommes des carrés	Valeur de F
groupes	1	4.69	0.33
l'échelle MOTIV	1	86.99	6.57*
erreur	33	411.95	
total	35	503.63	

*p = 0.05
**p = 0.01

Par ailleurs, la motivation post-expérimentale de l'ensemble, a subi une modification significative (F = 6,57*); la motivation pré-expérimentale était plus positive. Toutefois, cette différence n'est plus significative lorsque les groupes sont considérés séparément.

Tableau 40A

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LES RÉSULTATS OBTENUS À L'ÉCHELLE MOTIV, AVANT ET APRÈS L'EXPÉRIMENTATION, POUR LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL

Groupes	MOTIV (Expérimentation)	Moyennes X	Écarts-types s	Valeur calculée de t
contrôle	pré	15,11	3,69	0,73
	post	15,99	3,52	
expérimental	pré	14,33	3,78	1,77
	post	16,83	4,11	

* p = 0,05
** p = 0,01
dl = 35
n = 36

D. LES DIFFÉRENCIATEURS SÉMANTIQUES: LA FAÇON DE PARLER DES HISPANOPHONES D'ESPAGNE ET D'AMÉRIQUE LATINE

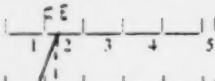
Les deux groupes ont conservé leurs attitudes positives envers la façon de parler des Hispanophones d'Espagne et d'Amérique Latine. Sur ce point, les deux groupes ne sont pas significativement différents.

Tableau 41

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL SUR LA FAÇON DE PARLER DES HISPANOPHONES D'ESPAGNE, APRÈS L'EXPÉRIMENTATION

Différenciateurs sémantiques	Moyennes $\bar{X}$	Différenciateurs sémantiques	Moyennes cont. $\bar{X}$ (écarts types) s	Moyennes expér. $\bar{X}$ (écarts types) s	Valeur calculée de t
agréable	E C	désagréable	2.33 (0,84)	1.94 (0.94)	-1.03
polie		grossière	2.38 (0.85)	2.27 (0,57)	-0,96
sympathique		antipathique	2.33 (0,97)	2.27 (0,75)	-0.21
intéressante		ennuyante	2,05 (0,72)	2.11 (0,68)	0.52
sérieuse		comique	3.05 (0.94)	3.16 (0,86)	0.58
intelligente		stupide	2,33 (0.68)	2.38 (0,77)	0.21
populaire		non populaire	2.72 (0,67)	3.00 (0,48)	1.44
amicale		non amicale	2,38 (0,77)	2.50 (0,78)	0,46
accueillante		agressive	2.38 (0.85)	2.38 (0.98)	0.00
soutenue		relachée	2.61 (0.70)	2.66 (0,59)	0.23
colorée		non colorée	2.16 (1.10)	2.38 (0.98)	0.63
simple		prétentieuse	2.38 (0.85)	2.83 (0,92)	1.53
correcte		incorrecte	2.77 (0.75)	2.55 (0,70)	-0.91
riche		pauvre	2.16 (0,78)	2.44 (0.85)	1.30

Tableau 41 (suite)

Différenciateurs sémantiques	Moyennes X	Différenciateurs sémantiques	Moyennes cont. X (écarts types) s	Moyennes expér. X (écarts types) s	Valeur calculée de t
belle		laide	2,16 (0,78)	2,16 (0,78)	0,00
mélodieuse		non mélodieuse	1,88 (0,83)	2,16 (0,78)	1,04
logique		illogique	2,38 (0,77)	2,50 (0,70)	0,49
bonne		vulgaire	2,38 (0,70)	2,11 (0,76)	-1,11

*p = 0,05
**p = 0,01
dl = 35
n = 36

Tableau 42

MOYENNES, ÉCARTS TYPES ET TEST T ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL SUR LA FAÇON DE PARLER DES HISPANOPHONES D'AMÉRIQUE LATINE, APRÈS L'EXPÉRIMENTATION

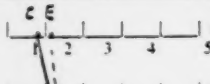
Différenciateurs sémantiques	Moyennes X	Différenciateurs sémantiques	Moyennes cont. X (écarts types) s	Moyennes expér. X (écarts types) s	Valeur calculée de t
agréable		désagréable	1,88 (0,76)	2,05 (0,72)	0,70
polie		grossière	2,28 (0,83)	2,33 (0,77)	0,19
sympathique		antipathique	1,88 (0,76)	2,00 (0,77)	0,47

Tableau 42 (suite)

Différenciateurs sémantiques	Moyennes X	Différenciateurs sémantiques	Moyennes cont. $\bar{X}$ (écarts types) s	Moyennes expér. $\bar{X}$ (écarts types) s	Valeur calculée de t
intéressante	C E	ennuyante	1,88 (0,83)	2,00 (0,68)	0,47
sérieuse		comique	3,44 (0,85)	3,00 (0,97)	-0,45
intelligente		stupide	2,33 (0,77)	2,33 (0,77)	0,00
populaire		non populaire	2,11 (0,76)	2,55 (0,70)	1,81
amicale		non amicale	1,77 (0,80)	2,27 (0,67)	2,03
accueillante		agressive	1,88 (0,83)	2,33 (0,68)	1,78
soutenue		relachée	2,50 (0,92)	2,83 (0,70)	1,21
colorée		non colorée	1,88 (0,90)	2,05 (0,87)	0,58
simple		prétentieuse	2,22 (0,81)	2,50 (0,92)	0,10
correcte		incorrecte	2,28 (0,83)	2,61 (0,61)	1,36
riche		pauvre	2,05 (0,80)	2,38 (0,77)	1,26
belle		laide	1,83 (0,78)	2,11 (0,68)	1,15
mélodieuse		non mélodieuse	1,77 0,89)	2,27 (0,57)	2,00
logique		illogique	2,27 (0,75)	2,33 (0,77)	0,24
bonne	E C	vulgaire	2,16 (0,92)	2,11 (0,68)	-0,18

*p = 0,05
**p = 0,01
dl = 35
n = 36

BEST COPY AVAILABLE

6.2.2.3 *Les quatre questions d'opinion sur l'épreuve de compréhension orale*

Nous avons recueilli de nombreuses opinions sur l'épreuve de compréhension orale, et nous les avons regroupées, puis analysées afin de pouvoir comparer un groupe avec l'autre. Toutefois, malgré ce regroupement, nous n'avons pas pu réaliser des analyses statistiques précises dans plusieurs cas[13]. Par conséquent, nous nous limitons à ne parler que de tendances pour les questions d'opinions sur l'épreuve de compréhension orale.

6.2.2.3.1 Question numéro un: *¿Cree usted que esas personas hablan siempre de esa manera? Explique su respuesta.*

La majorité du groupe contrôle (13/18) a répondu *oui* à la première question, à savoir que les Hispanophones enregistrées et présentées à l'épreuve parlent toujours comme elles le font sur cet enregistrement. Selon onze de ces treize apprenants, les Hispanophones s'expriment ainsi simplement parce que «c'est leur façon de parler». Les deux autres apprenants n'ont pas expliqué leur réponse. Par ailleurs, des cinq apprenants du groupe contrôle qui ont répondu non à cette question, trois ont dit que ces Hispanophones ne parlent pas toujours ainsi puisque cela dépend de la situation de communication à laquelle elles prennent part. Un autre apprenant a mentionné l'importance du milieu social dont est issu l'Hispanophone et un dernier apprenant croit que ces Hispanophones parlent «plus rapidement et plus mal que normal».

Un peu plus de la moitié du groupe expérimental (10/18) a répondu non à cette première question. Selon huit de ces dix apprenants, la façon de parler des Hispanophones enregistrées varient selon la situation de communication à laquelle ces dernières participent; les deux autres apprenants expliquent qu'il s'agit simplement «de la façon de parler de ces Hispanophones». Par ailleurs, selon cinq des huit

[13] Le nombre d'apprenants par catégorie était souvent insuffisant (inférieur à cinq) pour permettre des analyses concluantes.

apprenants du groupe expérimental qui ont répondu *oui* à cette question, il en est ainsi parce que «c'est la façon de parler de ces Hispanophones». Selon deux autres apprenants de ce groupe, «le type de la situation de communication peut aussi intervenir dans la façon de s'exprimer». Le dernier apprenant du groupe expérimental a répondu à cette première question par «pourquoi pas?».

Tableau 43

CALCUL DU CHI-CARRÉ ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO UN: *«¿CREE USTED QUE ESAS PERSONAS SIEMPRE HABLAN DE ESA MANERA?»*

Groupes	non	oui	TOTAL
contrôle	05 (27.8%)	13 (72.2%)	18
expérimental	10 (55.6%)	08 (44.4%)	18
TOTAL	15 (41.7%)	21 (58.3%)	36 (100%)
Chi carré = 1.83 *p = 0.05 **p = 0.01 dl = 1 n = 36			

Tableau 43A

DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES SELON LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO UN: *«¿CREE USTED QUE ESAS PERSONAS SIEMPRE HABLAN DE ESA MANERA? EXPLIQUE SU RESPUESTA.»*

Explications	Groupes contrôle	 expérimental	TOTAL
c'est leur façon de parler	11	07	18
cela dépend de la situation de communication	03	10	13
l'origine sociale du locuteur est importante	01	0	01
ils parlent plus rapidement et plus mal que normalement	01	0	01
pourquoi pas?	0	01	01
TOTAL	16	18	34
données manquantes = 02 n = 36			

6.2.2.3.2 Question numéro deux:
¿Le parece natural ese acento o manera de hablar de esas personas? Explique su respuesta.

La majorité des apprenants dans le groupe contrôle et le groupe expérimental ont répondu que la façon de parler ou l'accent des Hispanophones enregistrées leur semblait naturel puisque qu'il s'agit de «la façon de parler de ces Hispanophones» (14/16 et 11/17 respectivement). De plus, selon un apprenant du groupe contrôle et six du groupe expérimental, cette façon de parler est tout à fait naturelle puisque «les pays latino-américains ont des accents et des expressions différents».

Par ailleurs, trois apprenants du groupe contrôle n'ont pas expliqué leur réponse. Un de ces trois apprenants a répondu que la façon de parler des Hispanophones enregistrées était tout à fait naturelle, le second la trouvait plus ou moins naturelle alors que le troisième apprenant ne la trouvait pas du tout naturelle.

Finalement, un apprenant du groupe expérimental n'a pas su déterminer si la façon de parler des Hispanophones enregistrées était naturelle; néanmoins, cette façon de parler lui a semblé pouvoir être celle de ces Hispanophones.

Tableau 44

DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES SELON LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO DEUX: «*¿LE PARECE NATURAL ESE ACENTO O MANERA DE HABLAR DE ESAS PERSONAS?*»

Groupes	oui	plus ou moins	je ne sais pas	non	TOTAL
contrôle	14	01	0	01	18
expérimental	17	0	01	0	18
TOTAL	31	01	01	01	36

n = 36

Tableau 44A

DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES SELON LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO DEUX: «¿LE PARECE NATURAL ESE ACENTO O MANERA DE HABLAR DE ESAS PERSONAS? EXPLIQUE SU RESPUESTA.»

Groupes	c'est leur façon de parler	accents et expressions différents selon les pays	TOTAL
contrôle	14	01	15
expérimental	12	06	18
TOTAL	26	07	33
données manquantes = 03 n = 36			

6.2.2.3.3 Question numéro trois:
¿Tiene usted dificultades en comprender ese diálogo? Si, ¿por qué? (ritmo, acento, pronunciación u otros) (Explique su respuesta)

La majorité des apprenants du groupe contrôle et du groupe expérimental ont eu de la difficulté à comprendre l'enregistrement de l'épreuve (17/18 et 15/18, respectivement). Par contre, un apprenant du groupe contrôle n'aurait eu qu'un peu de difficulté à comprendre cet enregistrement alors que trois apprenants du groupe expérimental n'en aurait eu aucune.

Dans les deux groupes, la majorité des apprenants (10/18 et 10/18) ont mentionné trois facteurs ou plus comme causes de leurs difficultés à comprendre l'enregistrement présenté à l'épreuve. Les facteurs mentionnés sont le débit ou la vitesse d'élocution, la prononciation ou l'accent, le fait que les trois Hispanophones enregistrées parlaient souvent en même temps et le nouveau vocabulaire. Les huit autres apprenants du groupe contrôle ainsi que trois apprenants du groupe expérimental ont mentionné la prononciation comme cause unique de leurs difficultés de compréhension. Les cinq derniers apprenants du groupe expérimental ont donné comme seul motif le débit des Hispanophones.

Tableau 45

DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES SELON LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO TROIS: «*¿TIENE USTED DIFICULTADES EN COMPRENDER ESE DIÁLOGO?*»

Groupes	oui	un peu	non	TOTAL
contrôle	17	01	0	18
expérimental	15	0	03	18
TOTAL	32	01	03	36

n = 36

Tableau 45A

DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES SELON LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO TROIS: «*¿TIENE USTED DIFICULTADES EN COMPRENDER ESE DIÁLOGO? JUSTIFIQUE SU RESPUESTA.*»

Explications à cause de	Groupes contrôle	Groupes expérimental	TOTAL
la prononciation ou accent	08	03	11
le débit	0	05	05
la prononciation, le débit elles parlent ensemble et le nouveau vocabulaire	05	04	09
le débit, elles parlent ensemble et le nouveau vocabulaire	05	06	11
TOTAL	18	18	36

n = 36

Soulignons que les deux groupes tendent à se différencier significativement selon les facteurs qu'ils identifient comme source de leurs difficultés (tableau 45C). Ainsi, le facteur le plus souvent mentionné par le groupe contrôle est la prononciation (13/18), ensuite vient le débit (10/18), puis le nouveau vocabulaire (6/18) et, finalement, le fait que les Hispanophones parlaient souvent en même temps (04/18). Par contre, le groupe expérimental a mentionné plus

souvent le débit (15/18), ensuite le fait que les Hispanophones parlaient souvent en même temps (09/18) et, finalement, la prononciation et le nouveau vocabulaire (7/18 chacun).

Tableau 45B

DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES SELON LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO TROIS: «*¿TIENE USTED DIFICULTADES EN COMPRENDER ESE DIÁLOGO? JUSTIFIQUE SU RESPUESTA.*», SELON LES FACTEURS LES PLUS FRÉQUEMMENT MENTIONNÉS

Groupes	prononciation	le débit	nouveau vocabulaire	elles parlent ensemble
contrôle	13	10	06	04
expérimental	07	15	07	09
TOTAL	20	25	13	13
n = 36				

Tableau 45C

CALCUL DU CHI-CARRÉ ENTRE LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO TROIS: «*¿TIENE USTED DIFICULTADES EN COMPRENDER ESE DIÁLOGO? JUSTIFIQUE SU RESPUESTA.*» ET ENTRE LES RÉPONSES: «À CAUSE DE LA PRONONCIATION» ET «LES AUTRES FACTEURS MENTIONNÉS»

Groupes	prononciation	autres facteurs mentionnés	TOTAL
contrôle	13	05	18
expérimental	07	11	18
TOTAL	20	16	36
Chi carré = 9.31** *p = 0.05 **p = 0.01 dl = 1 n = 36			

Tableau 45D

DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES SELON LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO TROIS: «*¿TIENE USTED DIFICULTADES EN COMPRENDER ESE DIÁLOGO? JUSTIFIQUE SU RESPUESTA.*» ET ENTRE LES RÉPONSES: «À CAUSE DU DÉBIT» ET «LES AUTRES FACTEURS MENTIONNÉS»

Groupes	le débit	autres facteurs mentionnés	TOTAL
contrôle	10	08	18
expérimental	15	03	18
TOTAL	25	11	36
n = 36			

6.2.2.3.4 Question numéro quatre:
¿Le gusta e/o interesa este tipo de diálogo (o de ejercicio)? Explique su respuesta.

La majorité des apprenants des deux groupes, contrôle et expérimental, ont réagi positivement à l'enregistrement présenté à l'épreuve de compréhension orale (15/18 et 17/18 respectivement). Dix des apprenants du groupe contrôle et treize du groupe expérimental ont aimé cet enregistrement parce qu'il représente «une situation normale de communication en plus d'être plausible et surtout fort utile».

Tableau 46

DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES SELON LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO QUATRE: «*¿LE GUSTA E/O INTERESA ESTE TIPO DE DIÁLOGO (O DE EJERCICIO)?*»

Groupes	non	oui	TOTAL
contrôle	03	15	18
expérimental	01	17	18
TOTAL	04	32	36
n = 36			

Tableau 46A

DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES SELON LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO QUATRE: *«¿LE GUSTA E/O INTERESA ESTE TIPO DE DIÁLOGO (O DE EJERCICIO)? JUSTIFIQUE SU RESPUESTA.»*. RÉPONSE: «OUI, PARCE QUE.../MAIS...»

Oui, parce que... Oui, mais...	Groupes contrôle	 expérimental	TOTAL
c'est une situation normale de communication en plus d'être plausible et surtout, fort utile	10	13	23
cela donne la possibilité d'apprendre différeents accents et plus encore	01	0	01
c'est important d'être exposé à ce type de dialogue parce qu'il est représentatif de ce qui se passe dans la rue ou dans la vie de tous les jours	01	0	01
c'est important et nécessaire d'avoir une préparation préalable ainsi qu'une bonne base d'espagnol pour pouvoir faire ce type d'exercice	02	0	02
c'est sympathique	01	01	02
elles parlent trop en même temps et il y a beaucoup de bruits de fond	0	01	01
c'est difficile et je préfère apprendre "l'espagnol standard"	0	01	01
c'est un exercice exagéré, une transition trop drastique	0	01	01
TOTAL	15	17	32
données manquantes = 04 n = 36			

Les autres apprenants ont aimé l'enregistrement pour diverses raisons. Dans le groupe contrôle, un apprenant a aimé cet enregistrement parce qu'il lui donnait «la possibilité d'apprendre différents accents et plus encore». Un autre apprenant a souligné le fait qu'il était «important d'être exposé à ce type de dialogue parce qu'il est représentatif de ce qui se passe dans la rue ou dans la vie de tous les jours».

Deux autres apprenants du groupe contrôle ont fait valoir «l'importance et la nécessité d'une préparation préalable ainsi que la nécessité d'avoir une bonne base d'espagnol pour pouvoir faire ce type d'exercice». Finalement, un dernier apprenant de ce groupe ainsi qu'un autre du groupe expérimental ont aimé l'enregistrement parce qu'ils le trouvaient «sympathique».

Dans le groupe expérimental, un apprenant a apprécié le dialogue même si «les Hispanophones parlaient trop en même temps et qu'il y avait beaucoup de bruits». Deux apprenants se sont dits intéressés par les exercices de sensibilisation même si le premier trouvait l'épreuve difficile et préférait apprendre «l'espagnol standard» et que le second trouvait l'épreuve «exagérée» puisque la transition entre les exercices de sensibilisation faits en classe et l'épreuve était «drastique».

Par ailleurs, il n'y a eu dans chaque groupe que quelques apprenants qui n'ont pas du tout aimé l'enregistrement présenté à l'épreuve: trois dans le groupe contrôle et un dans le groupe expérimental. Un apprenant du groupe contrôle a trouvé l'épreuve «difficile, même si le dialogue présentait une situation normale de communication en plus d'être plausible et fort utile». Un autre apprenant ne s'est pas senti prêt pour ce type d'enregistrement; il a mentionné lui aussi «la nécessité d'avoir une préparation préalable et une bonne base en espagnol pour pouvoir réaliser ce type d'exercice». Un dernier apprenant était d'opinion que les Hispanophones enregistrées parlaient mal.

Finalement, un seul apprenant du groupe expérimental n'a pas aimé l'épreuve parce qu'elle était difficile et qu'il préférait apprendre «l'espagnol standard».

Tableau 46B

DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES SELON LE GROUPE CONTRÔLE ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL POUR LA QUESTION D'OPINION NUMÉRO QUATRE: *«¿LE GUSTA E/O INTERESA ESTE TIPO DE DIÁLOGO (O DE EJERCICIO)? JUSTIFIQUE SU RESPUESTA.»*. RÉPONSE: *«NON, PARCE QUE ...»*

Non, parce que...	Groupes contrôle	Groupes expérimental	TOTAL
c'est difficile mais c'est une situation plausible et fort utile	01	0	01
je ne suis pas prêt pour écouter ce type de dialogue et c'est important et nécessaire d'avoir une préparation préalable ainsi qu'une bonne base d'espagnol pour pouvoir faire ce type d'exercice	01	0	01
elles parlent mal	01	0	01
c'est difficile et je préfère apprendre "l'espagnol standard"	0	01	01
TOTAL	03	01	04
données manquantes = 32 n = 36			

L'ensemble des résultats obtenus aux deux questionnaires démontre que l'expérimentation, la sensibilisation à des variétés de la langue espagnole orale, n'a pas modifié les attitudes positives de l'apprenant envers la langue et la culture espagnoles ni sa motivation positive envers l'apprentissage de cette langue. De plus, les exercices de sensibilisation ont semblé plaire, généralement, à l'apprenant bien qu'ils n'étaient guère faciles. Par conséquent, l'objectif secondaire de notre recherche a été atteint.

Dans le chapitre suivant, nous présentons les implications de l'atteinte des objectifs, principal et secondaire, sur les hypothèses sous-jacentes à cette recherche et les conclusions auxquelles nous sommes arrivée.

Conclusion

INTRODUCTION

L'expérience que nous venons de mener en didactique des langues secondes et/ou étrangères devait nous aider, rappelons-le, à répondre aux questions suivantes: *une sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale aide-t-elle à la compréhension orale?* et *Cette sensibilisation nuit-elle aux attitudes et à la motivation?* Les résultats post-expérimentaux, présentés au chapitre précédent, apportent une réponse partielle à ces questions mais ils soulèvent aussi de nouvelles questions, d'où l'intérêt, selon nous, de cette recherche.

A. *Les hypothèses*

Nous avons démontré au chapitre précédent que la compréhension orale de l'apprenant du groupe expérimental avait été améliorée par des exercices de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale. Mais les résultats obtenus au test post-expérimental et à l'épreuve font plus qu'exposer cette amélioration: ils témoignent de l'intervention pédagogique à laquelle a été soumis l'apprenant du groupe expérimental. Cet apprenant a développé deux aspects complémentaires de sa compréhension orale en langue cible. Il a d'abord amélioré sa compréhension orale de la variété standard, ce que l'apprenant du groupe contrôle a aussi réussi à faire tel que l'indiquent les résultats du test post-expérimental. Mais l'apprenant du groupe expérimental a développé en plus une capacité de comprendre d'autres variétés de la langue espagnole orale, capacité qui est demeurée inexploitée chez l'apprenant du groupe contrôle selon les résultats obtenus à l'épreuve.

Toutefois, cette capacité du groupe expérimental de comprendre d'autres variétés de la langue espagnole orale, en plus de la

variété standard, ne nous a pas semblé, de prime abord, aussi développée que nous l'aurions souhaité. Ainsi, le groupe expérimental n'a relevé puis identifié, en moyenne, que trois variables parmi les dix-sept auxquelles il avait été préalablement sensibilisé. Nous avons donc posé la question suivante à ce groupe lors du cours suivant l'épreuve de compréhension orale: quelle(s) variable(s) était(ent) présente(s) dans le dialogue de l'épreuve?

Une fois établie la liste des variables relevées par ce groupe, nous en avons mentionné certaines que le groupe n'avait pas relevées, entre autres, le morphème pluriel /s/ et le /d/ intervocalique. Les commentaires ont été sensiblement les mêmes: les apprenants du groupe expérimental n'avaient pas relevé certaines variables parce qu'ils les connaissaient et parce que les identifier ne leur servait plus à rien puisqu'ils comprenaient ces variables. Le groupe expérimental a réagi envers l'épreuve de compréhension orale comme s'il s'agissait d'un exercice de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole: il a relevé des variables auxquelles il n'avait pas été sensibilisé au cours de l'expérimentation, cinq variables sur une possibilité de huit, laissant de côté près de quatorze des dix-sept variables qu'il connaissait déjà[1].

Le nombre de variables relevées et identifiées par le groupe expérimental ne semble pas indiquer la capacité réelle de ce groupe de reconnaître des variables qui lui sont familières. Ce résultat prend une toute autre signification lorsqu'il est comparé à celui obtenu par le groupe contrôle. Rappelons que les deux groupes ont été entraînés à utiliser la même approche d'écoute globale, c'est-à-dire à se servir de tous leurs acquis socioculturels en langue cible et en langue maternelle afin d'anticiper et d'interpréter de nouvelles informations. Nous avons vu aussi que les deux groupes possèdent les mêmes acquis du point de vue de la variété standard en langue espagnole. Or, le groupe expérimental a relevé et identifié cinq variables alors que le groupe contrôle n'en a relevé et identifié qu'une seule. Cette différence entre les deux groupes pourrait donc être attribuable au fait que le groupe expérimental ait été sensibilisé aux variétés de la langue espagnole orale.

[1] Voir les résultats post-expérimentaux présentés, au chapitre 6, p. 179 et suivantes.

L'effet des exercices de sensibilisation sur ces résultats peut s'expliquer, croyons-nous, de deux façons. D'une part, ces exercices ont permis d'augmenter les acquis sociolinguistiques de l'apprenant du groupe expérimental: il connaît des variantes de la langue espagnole orale dont l'apprenant du groupe contrôle semble ignorer le fonctionnement, voire même l'existence. Cette connaissance sociolinguistique supplémentaire permet à l'apprenant du groupe expérimental d'anticiper plus d'information que ne le fait l'apprenant du groupe contrôle. L'apprenant du groupe expérimental est plus porté à associer le contenu et la forme du message qui lui est présenté à ses acquis en langue espagnole orale puisque ceux-ci sont plus variés que ceux de l'apprenant du groupe contrôle.

Ainsi, lors d'une situation d'écoute, les deux groupes traitent rapidement la partie de l'information qui leur est connue pour ensuite se concentrer sur cette partie de l'information qui leur est moins ou pas du tout connue. Or, à l'épreuve de compréhension orale, la partie de l'information qui était connue de l'apprenant du groupe expérimental était supérieure à celle connue de l'apprenant du groupe contrôle. Le groupe contrôle s'est donc vu confronté à une plus grande partie d'information inconnue que ne le fut le groupe expérimental.

D'autre part, l'apprenant du groupe expérimental a été sensibilisé non seulement à certaines variables, mais aussi à la variabilité de la langue espagnole orale. Compte tenu de cette sensibilisation, l'effet d'insécurité occasionné par l'écoute de variantes est moindre chez le groupe expérimental que chez le groupe contrôle. L'apprenant du groupe expérimental a eu l'avantage d'être préalablement sensibilisé et de façon graduelle à plusieurs variantes présentes dans l'épreuve alors que l'apprenant du groupe contrôle les a écoutées toutes ensemble et pour la première fois lors de cette épreuve. De plus, l'apprenant du groupe expérimental a pu tirer profit des rétroactions (*feed-backs*) et des informations presque immédiatement après avoir émis ses premières impressions lors des exercices de sensibilisation. Par contre, l'apprenant du groupe contrôle a dû se limiter à exprimer ses impressions et ses questions par écrit sans recevoir d'information ou d'explication de l'enseignant.

Ainsi, le groupe expérimental a appris à relever de nouvelles variantes et à les expliquer afin de les comprendre, apprentissage qui est absent des acquis en langue espagnole orale du groupe contrôle. Le groupe contrôle n'a pas appris à comprendre, c'est-à-dire à analyser afin d'interpréter correctement certaines informations qu'il a entendues lors de l'épreuve.

En résumé, lors de l'épreuve, l'apprenant du groupe expérimental s'attendait à entendre de nouvelles variantes de la langue espagnole orale et à devoir les expliquer afin de les comprendre, car tel a été son apprentissage au cours de l'expérimentation. Par contre, l'apprenant du groupe contrôle s'attendait à entendre un dialogue standardisé en langue espagnole orale. Il semble donc que les exercices de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale ont développé chez l'apprenant du groupe expérimental des processus d'anticipation, de reconnaissance et d'adaptation plus efficaces en compréhension orale que ceux employés par l'apprenant du groupe contrôle en langue espagnole orale.

Il est à souligner que cette différence entre les deux groupes quant à leur compréhension orale en langue cible est également manifeste dans leurs réponses aux questions d'opinion sur l'épreuve de compréhension orale. Rappelons que dans les deux groupes des apprenants ont mentionné avoir trouvé difficile l'épreuve de compréhension orale. Toutefois, le groupe expérimental a identifié le débit comme facteur principal de leur incompréhension puis, comme second facteur, le fait que les locutrices hispanophones parlaient souvent en même temps. Par contre, le groupe contrôle a identifié la prononciation comme premier facteur d'incompréhension, puis le débit. De plus, trois apprenants du groupe contrôle[2] ont mentionné l'importance et la nécessité d'avoir une préparation préalable et une bonne base d'espagnol afin de pouvoir faire des exercices comme celui de l'épreuve, commentaire absent des réponses du groupe expérimental.

L'ensemble de ces commentaires a son importance même si le dernier commentaire n'a été exprimé que par trois des dix-huit appre-

[2] Précisons que ces trois apprenants ont obtenu de bons résultats au test post-expérimental et à l'épreuve.

nants du groupe contrôle. La présence des nombreuses variantes dans l'épreuve n'a pas été un obstacle majeur pour la compréhension chez le groupe expérimental alors qu'elle semble l'avoir été chez le groupe contrôle. De même, le commentaire des trois apprenants du groupe contrôle laisse entrevoir que ces apprenants ne se sont pas sentis prêts à comprendre le type de dialogue présenté lors de l'épreuve, sentiment qui, croyons-nous, était partagé par plus de trois apprenants du groupe contrôle. Or, ces trois apprenants avaient raison car ils n'étaient guère préparés pour ce type d'exercice ou, du moins, pas au même degré que les apprenants du groupe expérimental.

Par ailleurs, deux apprenants du groupe contrôle ont trouvé que les locutrices hispanophones présentées à l'épreuve «parlaient mal». Un de ces apprenants a aussi ajouté que ces locutrices parlaient «plus vite que normal». Un troisième apprenant a mentionné que la façon de parler de ces locutrices ne lui semblait pas naturelle. Ces commentaires nous amènent à aborder le sujet des attitudes et de la motivation de l'apprenant envers la langue espagnole et son apprentissage, en relation avec nos exercices de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale.

Il nous apparaît que ces exercices de sensibilisation suscitent au départ des réactions négatives chez l'apprenant et les atténuent ensuite. Au début de l'expérience, nous avions relevé ce même type de commentaires négatifs chez les apprenants du groupe expérimental; cependant, ces commentaires sont demeurés absents de leurs réponses concernant les questions d'opinion sur l'épreuve de compréhension orale. Nous croyons que ces premières réactions sont négatives parce que l'apprenant se sent incapable de justifier ce qu'il vient tout juste d'entendre. Un apprenant qui entend pour la première fois le mot *está* prononcé *[tá]*, après avoir appris pendant près de huit mois que ce mot se prononçait *[está]*, peut difficilement déduire de cette prononciation *[tá]* qu'elle est correcte puisqu'il a appris que l'autre prononciation «était la bonne».

Par la suite, les réactions négatives diminuent grâce à l'information que nous fournissons à l'apprenant lors des exercices de sensibilisation. L'impact de cette information est dû, croyons-nous,

au fait que l'apprenant est exposé à la fois à certaines variantes de la langue orale ainsi qu'à certaines règles sociolinguistiques qui expliquent ces variantes. L'apprenant peut donc à la fois comprendre et expliquer, ce qu'il vient d'entendre.

Nous avons employé les termes diminuer et atténuer pour parler des réactions négatives de l'apprenant car il nous apparait peu probable que notre intervention pédagogique ait pu modifier totalement certaines attitudes chez l'apprenant. Les résultats post-expérimentaux, mentionnés au chapitre précédent, sur les attitudes et la motivation positives des apprenants du groupe expérimental démontrent bien cette hypothèse. De même, les commentaires exprimés par deux apprenants de ce groupe lors des questions d'opinion sur l'épreuve de compréhension orale confirment davantage cette hypothèse. Rappelons que ces deux apprenants ont dit préférer apprendre l'espagnol standard même si l'un d'eux avait trouvé l'épreuve intéressante. Il est donc possible d'introduire systématiquement des exercices de sensibilisation à des variétés de la langue espagnole orale sans pour autant modifier considérablement les attitudes et la motivation positives de l'apprenant envers cette langue et son apprentissage.

Au terme de cette expérience, nous pouvons conclure qu'il est possible d'améliorer la compréhension orale chez l'apprenant de niveau deux en langue espagnole en introduisant de façon systématique certaines variétés de la langue espagnole orale sous forme d'exercices de sensibilisation en compréhension orale. La compréhension orale unilectale de cet apprenant en langue cible devient ainsi plurilectale et, conséquemment, cet apprenant devient aussi mieux préparé à comprendre des situations de communication authentiques dans lesquelles la langue espagnole employée est souvent loin d'être homogène. De plus, cet apprenant maintient ses attitudes et sa motivation positives envers cette langue et son apprentissage bien qu'il ait été sensibilisé à des variantes non standard, parfois jugées vulgaires par certains Hispanophones[3]. Finalement, il devient

[3] On se rappellera des commentaires exprimés à cet égard par les Hispanophones qui ont servi de juges lors de la constitution du matériel pédagogique; se référer au tome 2, annexe A, pp. 6-8.

avantageux de faire appel au potentiel des autres variétés de la langue cible pour développer la compréhension orale et ce, dès un niveau deux (débutant-intermédiaire). Si la compréhension de ces variétés est concomitante à une meilleure intégration de l'apprenant dans la communauté linguistique cible, pourquoi remettre à un niveau supérieur le développement d'une telle richesse en compréhension orale?

B. *Les choix pédagogiques*

Nous avions au début de l'expérimentation fait certains choix pédagogiques tels que:

1. présenter les variétés (ou les variantes) en fonction des situations de communication;
2. nous limiter à des exercices de sensibilisation;
3. procéder par l'approche globale en compréhension orale;
4. présenter du matériel écrit en plus des enregistrements;
5. commencer la sensibilisation dès le niveau deux.

Pris individuellement, ces choix se sont avérés assez justes mais leur véritable pertinence s'est fait sentir, à notre grande surprise, lors de leur combinaison. Introduire des variantes à l'aide de situations de communication plutôt que de recourir à des «listes» nous a permis de présenter la variabilité de la langue espagnole orale comme un système riche et cohérent où le contexte, pris dans son sens le plus large, sert de balise à la compréhension de ce système. L'apprenant a vite fait de constater que les variantes sont nombreuses et leur fonctionnement complexe; la variabilité est telle que l'apprenant ne peut pas en mémoriser tous ses aspects.

Les exercices de sensibilisation en compréhension orale tels que nous les avions définis (activités d'écoute dont le but est de comprendre et non de parler) offrent à l'apprenant une solution rentable. L'apprenant voit ainsi sa tâche d'apprentissage passablement réduite; il n'a pas besoin de toutes ces variantes pour s'exprimer en langue cible mais le fait de comprendre certaines d'entre elles le rapproche de la communau-

té linguistique cible. De plus, ces exercices de sensibilisation se déroulent de façon à ce que l'apprenant prenne part à une activité d'apprentissage qui l'amène constamment à résoudre un problème plutôt qu'à simplement mémoriser des réponses. L'approche globale de la compréhension orale rend ainsi l'apprenant autonome face à son apprentissage: il apprend à anticiper l'information afin de mieux l'entendre et de mieux l'interpréter en s'aidant des éléments qu'il connaît déjà, en plus du contexte de la situation de communication en cours.

Le déroulement progressif des exercices de sensibilisation et la simplification des explications fournies lors de ces exercices facilitent de beaucoup la sensibilisation en ce sens qu'ils préparent l'apprenant à entendre et surtout à accepter d'autres variantes que celles qui lui sont déjà connues. L'utilisation d'un vocabulaire spécialisé tel que *variables*, *variantes*, *morphème*, *phonème* et ainsi de suite, s'est révélée inutile. Par contre, les informations tirées d'exemples provenant de pays hispanophones et francophones non représentées dans notre matériel pédagogique ont permis de généraliser, entre autres, l'emploi de certaines variantes non standard. Cette généralisation, croyons-nous, a évité que l'apprenant puisse systématiquement rattacher des stéréotypes négatifs, à un groupe d'Hispanophones précis, par exemple les Colombiens.

Par ailleurs, le matériel écrit authentique (les bandes dessinées et le texte de la chanson) a développé chez l'apprenant un tout autre type de compréhension de la variabilité de la langue espagnole orale. L'emploi de ce matériel a été déterminant pour le développement de la compréhension orale en ce sens qu'il a donné de la crédibilité au matériel enregistré. Certains apprenants avaient commenté et même mis en doute le naturel des conversations enregistrées. Selon eux, le débit était trop rapide, la prononciation mauvaise, les accents exagérés, bref il s'agissait d'une mise en scène créée pour les besoins du cours.

En plus, précisons que notre expérience avait été conçue de sorte que les apprenants des deux groupes aient le minimum de contacts avec la langue espagnole orale en dehors des cours. Aucune information sur les activités socioculturelles hispaniques se déroulant

dans la communauté ne leur avait été communiquée. Les résultats post-expérimentaux recueillis auprès des deux groupes concernant l'emploi de la langue espagnole orale à l'extérieur des cours témoignent de ce comportement langagier restrictif. Limiter l'emploi de la langue espagnole orale à la salle de cours nous permettait d'avoir un meilleur contrôle sur les facteurs intervenants dans le développement de la compréhension orale de ces apprenants. Ainsi, le matériel écrit authentique devenait une excellente source pour démontrer à l'apprenant l'authenticité de certaines variantes non standard et, surtout, l'utilité de comprendre, en plus de la variété standard, certaines autres variétés de la langue espagnole orale.

Mentionnons enfin un cas qui s'est produit un mois après notre intervention pédagogique mais qui reflète bien l'importance de la crédibilité du matériel et des informations présentées à l'apprenant. À la fin du trimestre, un apprenant du groupe expérimental s'est informé auprès de nous des moyens disponibles pour poursuivre son apprentissage de la langue espagnole. Nous lui avons mentionné entre autres d'écouter des émissions radiophoniques à l'aide d'une radio à ondes courtes. Un mois plus tard, cet apprenant a pris rendez-vous afin de nous faire écouter une émission radiophonique espagnole qu'il avait enregistrée. Après avoir écouté avec nous cet enregistrement d'un Espagnol lisant un bulletin de nouvelles internationales, l'apprenant nous a commenté n'avoir jamais «vraiment» cru que certains Hispanophones pouvaient parler «si vite» avant d'avoir entendu cette émission espagnole. Puis, il nous a exprimé combien il était agréablement surpris de pouvoir comprendre autant en langue espagnole même s'il avait encore beaucoup de difficulté à s'exprimer dans cette langue.

Nous avons vu jusqu'à maintenant le *quoi* et le *comment* enseigner, tels qu'abordés dans cette recherche; il nous reste maintenant à discuter du niveau deux.

Au chapitre numéro deux, qui concerne l'état de la question, nous avons souligné combien certaines méthodes d'enseignement en espagnol tendaient à reléguer aux niveaux avancés l'enseignement des variétés de cette langue, spécialement lorsqu'il s'agissait de variétés non standard. Or, les résultats post-expérimentaux nous

semblent plus que concluants à cet égard. Lors de notre expérimentation, les connaissances en langue espagnole de l'apprenant qui arrivait au niveau deux de l'ELV lui permettaient de réaliser des exercices de sensibilisation aux variétés de cette langue orale. De même, les commentaires des apprenants du groupe expérimental concernant ces exercices ont été dans l'ensemble positifs, bien que ces exercices aient été plus difficiles que ceux prévus au programme régulier du niveau deux. Ces apprenants ont aimé les exercices parce que, répétons-le, les enregistrements qui leur étaient présentés traduisaient des «situations normales de communication, en plus d'être plausibles et, surtout, fort utiles», commentaire exprimé aussi par la majorité des apprenants du groupe contrôle lors de l'épreuve de compréhension orale.

De plus, il va sans dire que les apprenants des deux groupes avaient déjà subi un «entraînement» en compréhension orale de la variété standard espagnole pendant leur cours de niveau un. Cet entraînement, dont le but premier était à ce moment-là l'expression orale, n'a pas semblé intervenir négativement au cours de l'expérimentation. Les apprenants du groupe expérimental paraissaient accepter le fait d'écouter simplement pour comprendre et que comprendre c'était déjà apprendre. Au contraire, à de nombreuses reprises, ils ont eu l'air soulagés de ne pas avoir à mémoriser tout le contenu qui leur était présenté.

Finalement, nous sommes portée à croire, tout comme les tenants de l'approche de la compréhension orale, que l'expression orale se développe graduellement comme une suite logique à la compréhension orale de la langue cible. Nous avons rapporté antérieurement un tel comportement langagier chez les apprenants du groupe expérimental qui reproduisaient correctement certaines des variantes qui leur avaient été présentées. Nous croyons que les variantes étaient correctement employées par les apprenants parce qu'elles avaient été présentées dans des dialogues dont l'organisation discursive était cohérente, cohérence souvent absente des méthodes audio-visuelles traditionnelles.

Un autre point intéressant de ce comportement langagier était que ces apprenants n'avaient pas retenu les mêmes variantes.

Ils utilisaient des variantes différentes même s'ils se trouvaient dans des situations de communication semblables; chacun avait choisi la ou les variantes qui convenai(en)t le mieux à sa personnalité et à son intention de communication, s'évitant par la même occasion de devenir un autre «Pierre» ou «Mireille».

C. *Limites de la recherche et suggestions pour des recherches ultérieures*

Nous avons utilisé pour les besoins de notre expérimentation des enregistrements fabriqués, quoiqu'il eût été préférable d'employer des enregistrements de conversations authentiques[4]. Nous avons pris beaucoup de précautions afin de rendre nos documents le plus réaliste possible, mais nous sommes consciente qu'ils demeurent toujours des enregistrements fabriqués. L'apprenant doit être confronté à des enregistrements authentiques dès le niveau deux, afin de prendre contact le plus tôt possible avec les réalités socioculturelles et linguistiques véhiculées par la langue espagnole. Les enregistrements authentiques présentent des Hispanophones avec une personnalité, des opinions, des rêves, des projets et ayant des relations fort diversifiées avec d'autres Hispanophones, éléments qui doivent fort probablement rendre ces enregistrements plus intéressants que ceux de certaines méthodes traditionnelles. Le didacticien ou l'enseignant aurait donc grand avantage à exploiter des enregistrements authentiques, sélectionnés pour leur qualité discursive plutôt que linguistique, c'est-à-dire des enregistrements qui présentent un contenu intéressant à écouter.

À maintes reprises au cours de l'expérimentation, plusieurs apprenants du groupe expérimental nous ont demandé d'enregistrer nos dialogues fabriqués sur leur cassette afin de pouvoir les écouter après le cours. Nous avons refusé d'enregistrer ces dialogues afin de contrôler, le plus possible, le temps que les apprenants passaient à l'écoute de ce matériel pédagogique. Cet intérêt suscité par nos

[4] L'enseignant aurait avantage à privilégier les enregistrements sur cassette vidéo pour l'apport d'informations contextualisantes provenant des images et du mouvement.

dialogues pourrait être attribuable à différents éléments, comme le caractère et la personnalité des Hispanophones, la présence de nombreuses variantes ainsi que de certains bruits dont l'ensemble ajoute une touche de vraisemblance à ces dialogues. Ces innovations apportées au matériel enregistré constitue d'ailleurs une nouveauté pour l'apprenant du groupe expérimental puisque ces éléments sont absents des enregistrements utilisés au niveau un. C'est donc peut être la simple nouveauté ou encore le degré de difficulté de ces dialogues qui a suscité leur intérêt. Quoi qu'il en soit, le désir d'écouter par soi-même des enregistrements en langue cible est un facteur pertinent dans l'apprentissage d'une langue étrangère et devrait être considéré dans des recherches ultérieures.

Notre expérimentation nous a aussi permis de relever certaines faiblesses de l'épreuve de compréhension orale. Entre autres, la question concernant l'identification des variantes aurait pu être formulée de telle sorte que l'apprenant du groupe expérimental relève non seulement des variantes nouvelles mais aussi des variantes auxquelles il avait été préalablement sensibilisé. Soulignons aussi que pour la deuxième partie de l'épreuve, le dialogue devait être enregistré sur la cassette de l'apprenant, ce qui n'a pu être réalisé[5]. L'apprenant a eu recours à certaines stratégies de mémorisation, non anticipées à cette deuxième partie de l'épreuve.

L'inconvénient majeur relatif à cette épreuve de compréhension orale a été de ne pas pouvoir la vérifier avant l'expérimentation puisque la clientèle à qui elle s'adressait (soit des apprenants de niveau deux ayant été systématiquement sensibilisés à des variétés de la langue espagnole orale par l'entremise d'exercices en compréhension orale globale) était pratiquement inexistante. Nous sommes forcée de constater que l'utilisation de l'épreuve de compréhension orale constitue à elle seule une partie de notre expérimentation.

C.1 *Suggestions pour des recherches ultérieures*

Nous terminons en soulevant quelques questions d'ordre didactique ou pédagogique reliées à notre recherche. Premièrement,

[5] Se référer au tome 2, annexe F, p. 113, renvoi numéro treize.

peut-on introduire des variétés de la langue cible à un niveau deux autrement que par l'approche de compréhension orale globale? Question-clé car le succès de notre expérimentation nous apparaît intimement lié à l'utilisation de cette approche.

Deuxièmement, quelles informations doit-on fournir à l'apprenant sur les variables de la langue cible? Le choix que nous avons fait semble positif mais il n'en demeure pas moins intuitif. Pour leur part, les auteurs de la méthode *Intercambio I*[6] présentent aussi certaines variétés de la langue espagnole orale sous forme d'exercices d'écoute et limitent aussi leurs explications à localiser géographiquement les variables lexicales. Par contre, ces auteurs n'abordent pas les variables phonétiques alors que celles-ci sont fréquentes dans les exercices d'écoute qui accompagnent cette méthode. Une comparaison entre notre façon de traiter la variabilité de la langue espagnole orale et la leur – ou une autre – nous semblerait des plus intéressantes.

Troisièmement, si les mêmes mises en situation de communication authentique en langue cible se présentaient aux apprenants des deux groupes, lequel de ces deux groupes y participerait davantage? Nous n'avons pas mesuré le degré d'insécurité ou d'anxiété que l'apprenant peut ressentir lorsqu'il se retrouve en situation de communication authentique en langue cible. Nous n'avons pas non plus donné aux apprenants des deux groupes la même occasion de participer à une situation de communication, par exemple l'entrevue avec un Hispanophone. Rappelons que seul le groupe expérimental a participé à cette activité alors qu'il aurait été intéressant de comparer les deux groupes. Il serait également crucial de vérifier si le développement d'une compréhension orale plurilectale en langue cible dès le niveau deux encouragerait plus tard l'emploi de cette langue, résultat auquel nous aimerions arriver.

Quatrièmement, l'enseignement des variétés d'une langue cible requiert-il de l'enseignant une formation spécifique? Les auteurs de la méthode *Intercambio I* laissent sous-entendre que l'enseignant possède déjà cette formation:

[6] N. Miquel et N. Sans, *Op.cit.*

> «*Se ofrece aquí una pequeña muestra, sin ninguna pretensión de exhaustividad, de dichas variantes, simplemente para que los estudiantes tomen conciencia de este fenómeno. El profesor, a lo largo del curso, deberá hacer mayor hincapié en una u otra variante según sean los intereses y necesidades del grupo.*
>
> *Términos de interés por ser empleados en amplias zonas pueden ser, sin embargo..., entre otros*»[7].

Nous sommes tentée toutefois de reprendre une citation de A. Valdman:

> *"While a native speaker's overt comments about sociolinguistics aspects of his speech constitute important linguistic data, they do not necessarily reflect his actual linguistic behavior in as much as the latter is strongly influenced by his society's attitude toward permissible variation in speech behavior"*[8].

Ceci nous amène à notre cinquième question: quelle est la place des attitudes de l'enseignant envers l'enseignement des variétés de la langue cible? Question délicate mais qui ne peut être écartée. Qu'en est-il aussi de celles des didacticiens? Citons simplement G. Alvarez:

> «...en langue seconde ou étrangère, la situation est plus complexe. Les diverses variétés géographiques ne se situent pas au même niveau en ce qui concerne le prestige qui leur est attaché. Le «meilleur» français serait le français de France; le «meilleur» espagnol, celui de l'Espagne, – voir 1.8.2 – pour des raisons socio-économiques plutôt que linguistiques. Le choix, ensuite, sera différent selon que l'apprenant reste dans son pays d'origine ou qu'il se trouve dans un pays de langue étrangère. Pour l'enseignement du français en Argentine, p.e. on pourra – sans même se poser la question – choisir pour référence linguo-culturelle le français de France. Pour enseigner le français aux immigrants au Québec, par contre, la variété locale semble s'imposer d'emblée»[9].

---

[7] L. Miquel et N. Sans, *Op.cit.*, p. 43.

[8] A. Valdman, *art.cit.*, 1972, p. 98.

[9] G. Alvarez, *Op.cit.*, 1989, pp. 12-13.

Pourquoi ne pas «se poser **la** question»? Pourquoi parler de «français» pour la France et de «variété locale» pour le Québec? D'ailleurs, les quatrième et cinquième questions peuvent aussi se poser au sujet de l'enseignement de la compréhension orale en général[10].

Sixièmement, comment enseigner à l'apprenant à composer avec la variabilité du débit en langue cible lorsqu'il ne peut intervenir auprès du locuteur natif, par exemple lorsque l'apprenant regarde la télévision ou écoute la radio? Ce problème est apparu fort pertinent dans notre expérience et les chercheurs auraient donc raison de s'y attarder[11].

Finalement, la sensibilisation systématique à des variétés de la langue orale à l'aide d'exercices de compréhension orale globale peut-elle s'appliquer à d'autres langues cibles? L'apprenant du groupe expérimental avait, parmi ses stratégies d'apprentissage, le recours aux *congénères*[12]. Devrait-on appliquer cette sensibilisation systématique à d'autres langues cibles? Répondre à cette question équivaut à répondre à une de nos questions de départ: quelle(s) variété(s) de la langue cible doit-on enseigner? Nous pourrions sans doute épiloguer de nouveau sur les réponses à ces questions. Cependant, dans la mesure où notre recherche s'est montrée efficace, il appartient à chaque didacticien, concepteur de méthodes et enseignant, selon sa propre vision de l'enseignement, de la langue et de la société, de voir s'il fait également appel au potentiel des autres variétés de la langue cible et, le cas échéant, de déterminer le moment propice pour introduire ces variétés.

---

[10] Se référer au chapitre 2, pp. 47-50. Voir aussi H. Besse et R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier/CREDIF, 1984.

[11] Se référer par exemple à J.L. Miller, 1981, pp. 39-74.

[12] CONGÉNÈRES: «mots apparentés dans les deux langues»; selon L. Duquette, *art. cit.* 1990, p. 19.

Bibliographie

ALGARDY, F., *Contenu socio-culturel de quelques méthodes contemporaines de français langue seconde ou étrangère: image de la famille dans les méthodes audio-visuelles de français langue seconde produites entre 1965 et 1975*, Québec, CIRB, Publication B-126, Université Laval, 1983, 182p.

ALLEN, J.P.B. et WIDDOWSON, H.G., «Teaching the communicative use of English», *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, C.J. Brumfit et K. Johnson ed., Oxford University Press, 1979, pp.122-142.

ALMASOV, A., «Vos» and «vosotros» as formal address in modern Spanish», *Hispania*, no.57, mai 1974, pp.304-310.

ALSCHULER, C. et CORNAIRE, C., *La communication par le jeu*, Montréal, Centre éducatif et culturel inc., 1987, 151p.

ALVAREZ, G., «Du structuralisme aux approches communicatives en enseignement des langues (Tentative de balisage d'un itinéraire théorique)», *Langues et linguistique*, Québec, Université Laval, no.10, 1984, pp.151-155.

ALVAREZ, G. et PERRON, D. *Concepts linguistiques en didactique des langues*, Québec, CIRAL, 2e édition revue et augmentée, publication L-3, 1995, 369p.

ANCEAUX, H., «Rol y significado de la comprensión auditiva en la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Cable*, Barcelone, no.8, nov. 1991, pp.11-15.

ANDERSON, J.R., *The Architecture of Cognition*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983, 345p.

———, *Cognitive Psychology and its Implications*, New York: W.H. Freeman, 2e éd, 1985, 503p.

Applied Linguistics, vol.7, no.3, automne 1986, pp.221-302, (numéro spécial sur la compréhension orale).

ARCHAMBAULT, A. et CORBEIL, J.C., «L'enseignement du français langue seconde, aux adultes», *Notes et Document no.23*, Québec, Conseil de la langue française, 1982, 141p.

ASHER, J.J., «The strategy of the total physical response: An application to learning Russian», *International Review of Applied Linguistics*, no.3, 1965, pp.291-300.

AUGER, H.M., *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris, CLÉ internationale, 1981.

AUSTIN, J.L., *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970, 183p.

AUSUBEL, D.P., «A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention», *Journal of General Psychology*, no.66, juil. 1962, pp.213-224.

———, «Adults versus children in second-language learning: psychological considerations», *The Modern Language Journal*, no.48, 1964, pp.420-424.

BACON, S.M., «Listening for real in the foreign-language classroom», *Foreign Language Annals*, vol. 22, no.6, déc. 1989, pp.543-551.

BAL, W., «Unité et diversité de la langue française», *Bulletin de l'académie royale de langue et de littérature françaises*, tome LVI, no.1, 1978, pp.107-134.

BARRUTIA, R., TERRELL, T.D., *Fonética y fonología españolas*, California, University of California, 1982, 189p.

BAUMAN, R. et SHERZER, J., ed., *Explorations in the Ethnography of Speaking*, New York, Cambridge University Press, 1974, 501p.

BEILE, W., «Towards a classification of listening comprehension exercises», *Audio-Visual Language Journal*, vol.16, no.3, hiver 1978, pp.147-154.

BESSE, H. et PORQUIER, R., *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-CRÉDIF, 1984, 286p.

BIBEAU G., «Les contextes pédagogiques et politiques de l'enseignement/apprentissage des langues secondes», *Bulletin de l'ACLA*, vol.12, no.2, 1990, pp.29-43.

BIBEAU G. et GERMAIN, C., «La norme dans l'enseignement de la langue seconde», *La norme linguistique*, Paris, textes colligés et présentés par E. Bédard et J. Maurais, Le Robert, 1983, pp.511-540.

BLONDEL, M., «Sensibilisation des étudiants à la diversité des français», *Le français dans le monde*, no.121, 1976, pp.56-63.

BORGES, D., «A few practical suggestions toward solving the listening dilemma», *Hispania*, vol.70, no.1, mars 1987, pp.171-173.

BOURDIEU, P., «L'économie des échanges linguistiques», (EPHE), *Langue française*, no.34, mai 1977, pp.17-34.

BOUZET, J., *Grammaire espagnole, classes supérieures de l'enseignement secondaire, préparation à la licence*, Paris, Eugène Bélin éd., 1978, 434p.

BRETECHER, «Las ensaladas de Clara», *Cambio 16*, Dargaud éd., no.505, août 1981, p.81.

BROWN, H.D., «The consensus: another view», *Foreign Language Annals*, vol.17, no.4, sept. 1984, pp.277-280.

BURSTALL, C., «Factors affecting foreign-language learning: consideration of some recent research findings», *Language Teaching and Linguistics: Surveys*, London, Cambridge University Press, 1978. *Cable*, Barcelone, no.8, 1991.

CALVÉ, P., «Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question.» *The Canadian Modern Language Review*, vol.48, no.3, avril 1992, pp.458-471.

CARÉ, J.M. et DEBYSER, F., *Jeux, langage et créativité*, Paris, Bell-Hachette, 1978.

CARÉ, J.M. et BARREIRO, C.M., *Le cirque*, Paris, Hachette, 1986.

CARROLL, J.B., «The prediction of success in intensive foreign language training», *Training, Research and Education*, Pittsburgh, R. Glazer éd., University of Pittsburgh Press, 1965 (c1962), pp.87-136.

———, «The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages», *Modern Language Journal*, no.49, jan.-déc. 1965, pp.273-281.

———, «Aptitude in second language learning», *Proceedings of the Fifth Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics*, 1975.

CEDERGREN, H., «Une histoire d'R», *Les tendances dynamiques du français parlé à Montréal*, Québec, M. Lemieux et H. Cedergren dir., Office de la langue française, tome 1, 1985, pp.25-56.

CHOMSKY, N., *Aspect of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press, 1965, 251p.

CLARK, H.H. et CLARK, E.V., *Psychology and Language: an Introduction to Psycholinguistics*, New York, Harcourt Brace Jovanovich éd., 1977, 608p.

CLÉMENT R., «Ethnicity, contact and communicative competence in a second language», *Social Psychology and Language*, Oxford, H. Giles, P. Robinson et P. Smith réd., Pergamon Press, 1980, pp.147-169.

CLÉMENT, R. et al., «Les bases socio-psychologiques du comportement langagier», *La psychologie sociale*, Québec, G. Bégin et P. Joshi éd., Les presses de l'Université Laval, 1979, pp.343-390.

———, «Orientations in second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence», *Language Learning*, no.33, sept. 1983, pp.273-291.

CLING, M., «Sur le statut de l'accent national en matière d'enseignement des langues étrangères: le cas du français et de l'anglais», *Encrages. Enseignement-recherche: théories et pratiques*, Paris, Université Paris VIII, Vincennes à St-Denis, 1979, pp.83-85.

COLLECTIF, *Évolution des options méthodologiques dans l'enseignement des langues*, Centre international d'études pédagogiques, Sèvre: le Centre, 1979, 164p.

CORBEIL, J.C., «Réflexions sur la relation entre variation linguistique et langue standard», Conférence inaugurale présentée lors du IVe colloque international des études créoles à La Fayette (Louisianne), mai 1983, parue dans *Études créoles*, Ottawa, AUPELF, 1984, 16p.

———, «*Le «français régional» en question*», *Les mélanges offerts à Willy Bal*, Belgique, nov. 1984, Université de Louvain-La-Neuve, ainsi que dans *Langues et usages des langues, recueil de textes de J.C. Corbeil*, Québec, Conseil de la langue française, no.50, 1986, pp.115-125.

CORDER, S., «The significance of learners errors», *IRAL*, vol.5, no.4, 1967, pp.161-170.

COSTE, D. et al., *Un Niveau Seuil: système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976, 663p.

COURCHÊNE, B. et PUGH, B., «A comprehension-based approach to curriculum design», *Medium*, vol.11, no.2, 1986.

COURCHÊNE, R. et al. (Réds.), *L'enseignement des langues secondes axés sur la compréhension – Comprehension-Based Language Teaching*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1992.

CRYSTAL D. et DAVY, D., *Investigating English Style*, London, 1969.

DARÍO, R., *Los cien mejores poemas de Ruben Darío*, México, Selección, prólogo y notas de A. Castro Leol, Aguilar, 1975, pp.166-168 et pp.219-222.

DUNKEL, P.A., «Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations», *The Modern Language Journal*, vol.70, no.2, été 1986, pp.99-106.

DUPLANTIE, M. et MASSEY, M., «Proposition pour une pédagogie de l'écoute des documents authentiques oraux en classe de langue seconde», *Études de linguistique appliquée*, vol.56, oct.-déc. 1984, Didier-Érudition, pp.48-59.

DUQUETTE, L., «Les habiletés réceptives: situation actuelle et perspectives pédagogiques», *L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches et pratiques*, Ottawa, R. Leblanc et al., presses de l'Université d'Ottawa, 1989, pp.25-42.

———, La compréhension: moyen d'autonomisation, *AQEFLS*, Québec, vol.11, no.3-4, 1990, pp.15-22.

FERGUSON, C., «Diglossia», *Word*, no.15, 1959, pp.325-40.

FERNÁNDEZ, S., «Palabras que «saltan a los oídos»», *Cable*, Barcelone, no.8, nov. 1991, pp.36-39.

FILLIOLET, J., «Réflexions sur l'apprentissage en français langue étrangère des variations stylistiques du français oral spontané», *Études de linguistique appliquée*, no.59, juil.-sept. 1985, pp.31-42.

FISHBEIN, M. et AJZEN, I., *Belief, Attitude, Intention Behavior: an Introduction to Theory and Research*, Mass., Reading, Ontario, Don Mills, Addison-Wesley pub., 1975, 578p.

FISHMAN, J., «Bilingualism with or without diglossia; diglossia with or without bilingualism», *Journal of Social Issues*, no.32, 1967, pp.29-38.

Foreign Language Annals, vol.17, no.4, sept. 1984, pp.255-422, (numéro spécial portant sur la compréhension orale et écrite ainsi que sur l'évaluation).

FRIEDRICH, P., «Social context and semantic feature: the Russian pronominal usage», *Directions in Sociolinguistics – The Ethnography of Communication*, New-York, J.J. Gumperz et D. Hymes éd., Holt, Rinehart, and Winston ed., 1972, pp.270-300.

GALISSON, R. et COSTE, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, 612p.

GAONA, F.L., «El concepto de clase culta y otras consideraciones de carácter lingüístico, en la determinación de la norma del español estandar para los fines didácticos», *Actas del tercer congreso internacional de hispanistas*, México, El colegio de México, 1970, pp.379-388.

GARDNER, R.C., «Social psychological aspect of second language acquisition», *Language and Social Psychology*, Oxford, H. Giles et R. St. Clair éd., Basil Blackwell, 1979, 261p.

GARDNER, R.C. et LAMBERT, W.E., «Motivational variables in second language acquisition», *Canadian Journal of Psychology*, vol.13, no.4, oct. 1959, pp.266-272.

GARDNER, R.C. et SMYTHE, P.C., «Second language acquisition: a social psychological approach», *Research Bulletin*, London (Ontario), Department of Psychology, University of Western Ontario, no. 332, 1975, 325p.

GASM EL et SEED, A.B., *C'est le printemps 1*, Paris, 1977.

GEDDES, M. et WHITE, R., «The use of semi-scripted simulated authentic speech and listening comprehension», *Audio-Visual Language Journal*, vol.16, no.3, hiver 1978, pp.137-146.

GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, 1993, 351p.

GERMAIN, C. et LEBLANC, R., «Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues», *La revue canadienne des langues vivantes*, vol.38, no.4, mai 1982, pp.665-678.

GIACOMI, A. et al., «Pi, et pi...pi que à Montréal», *G.A.R.S.*, Université de Provence, 1977, pp.87-98.

GOUGENHEIM, G. et al., *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier, 1964.

GOUIN, F., *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, 1880.

HAMERS, J.F. et BLANC, M., *Bilingualité et Bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardage éd., 1983, 498p.

HERNÁNDEZ GUIU, M., «Mensajes de un contestador automático (material auténtico base para el diseño y graduación de tareas en el aula de E/LE)», *Cable*, Barcelone, no.8, nov. 1991, pp.27-35.

HYMES, D.H., «Models of interaction of language and social setting», *Journal of Social Issues*, no.33(2), 1967, pp.8-28.

———, «Models of the interaction of language and social life», *Directions in Sociolinguistics – The Ethnography of Communication*, New-York, J.J. Gumperz et D. Hymes red., Holt, Rinehart, and Winston éd., 1972, pp.35-71.

———,«On communicative competence», *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, C.J. Brumfit et K. Johnson éd., Oxford University Press, 1979, p.7.

INGRAM, F. et al., «A program for listening comprehension», *Slavic and East European Journal*, no.19, 1975.

JAKOBSON, R., «Linguistique et poétique», *Essais de linguistique générale*, Paris, Édition de Minuit, 1963, 255p.

JAMES, C., *Contrastive Analysis*, Harlow, 1980.

JAMES, C.J., «Are you listening? The practical components of listening comprehension», *Foreign Language Annals*, vol.17, no.2, avril 1984, pp.129-133.

KALIVODA, T.B., «Developing advanced listening comprehension skill in a foreign language: problems and possibilities», *Hispania*, vol.64, no.1, mars 1981, pp.80-85.

KEMP, W., «L'histoire récente de ce que, qu'est-ce que et qu'os-que à Montréal: trois variantes en interaction», *Le français parlé*, Linguistic Research, Edmonton, P. Thibault dir., 1979, pp.53-74.

KOSTER, C.J., «La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos y palabras», *Cable*, Barcelone, no.8, nov. 1991, pp.5-10.

KRAMSCH, C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-CRÉDIF, 1984.

KRASHEN, S.D., «The input hypothesis», *Current Issues in Bilingual Education*, Washington D.C., J.E. Alatis éd., Georgetown University Press, 1980, 355p.

LABOV, W., *The Study of Non-Standard English*, Ill., National council for teachers of English, 1965, 73p.

———, *The Social Stratification of English in New-York City*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1966, 501p.

———, *Sociolinguistique*, Paris, les Éditions de Minuit, 1976, 458p.

LAFAYETTE, R.C. et STRASHEIM, L.A., «The standard sequence and the non traditional methodologies», *Foreign Language Annals*, vol.17, no.6, déc. 1984, pp.567-574.

LAFONTAINE, D., *Le parti pris des mots, normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, P. Margada éd., 1986.

LAFORGE, L., «Les variations linguistiques dans les documents authentiques», *12e colloque de l'Acla, Bulletin de l'ACLA*, Chicoutimi, août 1982.

LEBLANC, R. et al., réds., *L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches et pratiques*, Ottawa, les presses de l'Université d'Ottawa, 1989.

LECLERC, J., *Langue et société, synthèse*, Laval, Mondia éd., 1986, 530p.

LEFEBVRE, C., «Les notions de style», *La norme linguistique*, Paris, textes colligés et présentés par E. Bédard et M. Maurais, Le Robert, 1983, pp.305-334.

LOPE BLANCH, J.M., «Para el conocimiento del habla hispanoamericana: proyecto de estudio del habla culta de las principales ciudades de Hispanoamérica», *El simposio de Bloomington (agosto de 1964): Actas, informes y comunicaciones*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1967, pp.255-267.

LUND, R.J., «A taxonomy for teaching second language listening», *Foreign Language Annals*, vol.23, no.2, avril 1990, pp.105-115.

MÁNTICA, C., *El habla nicaragüense*, San José, Costa Rica, éd. universitaria centroamericana (EDUCA), 1973, 428p.

MÁRQUEZ, N., *Aprendiendo con movimientos*, trad. J. Márquez, Los Gatos (Californie), Sky Oaks productions, 1982.

MÉNARD, N. et CONNORS-PUPIER, K., «Recherches sur la compréhension du français québécois par les élèves anglophones», *Le français dans le monde*, vol.145, mai-juin 1979, pp.100-104.

MILLER, J.L., «Effects of speaking rate on segmental distinctions», *Perspectives on the Study of Speech*, Hillsdale (N.J.), P.D. Deimes et J.L. Millers éd., Erlsbaum, 1981, pp.39-74.

MIQUEL, L. et SANS, N., *Intercambio I, libro del alumno*, Madrid, Difusión, 1989, 167p.

———, *Intercambio I, libro del profesor*, Madrid, Difusión, 1990, 125p.

———, *Intercambio 2, libro del alumno*, Madrid, Difusión, 1990, 203p.

MOHARRAM, S., «Normes et approche communicative», *Études de linguistique appliquée*, no.75, juil.-sept. 1989, pp.95-108.

MOIRAND, S., «Audio-visuel intégré et communication(s)», *Langue française*, no.24, 1974.

———, «Approche globale de textes écrits», *Études de linguistique appliquée*, no.23, 1976, pp.87-104; repris dans *Situations d'écrit*, Paris, CLÉ International, 1979, p.175.

MORGANROTH SCHNEIDER, J., «PTA and TPR: a comprehension based approach in a public elementary school», *Hispania*, vol.67, no.4, déc. 1984, pp.620-625.

MOSKOWITZ, G., *Caring and Sharing in the Foreign Language Class, a Sourcebook on Humanistic Techniques*, Rowley, Mass., Newbury House, 1978, 343p.

MOWRY, R.G., «A semester's flirtation with the input hypothesis», *Hispania*, vol.72, no.2, mai 1989, pp.439-444.

NEMSER, W., «Approximative systems of language learners», *IRAL*, vol.9, no.2, mai 1971, pp.115-123.

NICKEL, G., «How «native» can (or should) a non-native speaker be?», *I.T.L., Review of Applied Linguistics*, vol.65-68, 1985, pp.141-160.

OLSHTAIN, E. et al., «Factors predicting succes in FEL among culturally different learners», *Language Learning*, vol.40, no.1, 1990, pp.23-44.

O'MALLEY, J.M. et al., «Listening comprehension in second language acquisition», *Applied Linguistics*, vol.10, no.4, Oxford University Press, 1989, pp.418-437.

PAQUOT, M., «Conceptions provinciales du «bon usage»», *Cahiers de l'association internationale des études françaises*, no.14, mars 1962, pp.95-112.

PÉREZ, M., «Degrés de réalisme dans les documents oraux obtenus au moyen de différents types de simulation», *Études de linguistique appliquée*, no.56, oct.-déc. 1984, pp.26-36.

PERIS, E.M. et al., *Para Empezar*, Madrid, Equipo Pragma, Edi 6, 1984, 262p.

———, «La didáctica de la comprensión auditiva», *Cable*, Barcelone, no.8, nov. 1991, pp.16-26.

POSTOVSKY, V.A., *Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning*, Berkeley, thèse de doctorat inédite, Université de Californie, 1970, 180p.

PUÉRTOLAS, Villanueva, A. (dir.). *En español, materiales vídeo*, Ministère de la culture, Espagne, 1984, 38p.

QUINO, *10 Años con Mafalda*, Mexico, Nueva Imagen, éd. Lumen, 1973, 190p.

RAABE, H., «Réflexions sur la méthodologie de la correction des fautes: vers la correction communicationnelle», *Encrage, enseignement, recherche – théories et pratiques; Acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Université de Paris III-Vincennes à Saint-Denis, 1982, pp.179-187.

REDFIELD, M.R., «Aprendiendo con movimientos: TPR in a college Spanish as a second language class», *Hispania*, vol. 69, no.3, sept. 1986, pp.711-713.

RESEIGH LONG, D., «Listening: what's really going on in the classroom?», *Second Language Acquisition: Preparing for Tomorrow*, Lincolnwood, IL, B. Snyder éd., Report of the Central State Conference on the Teaching of Foreign Languages, National Textbook, 1986, pp.28-37.

———, «Listening comprehension: need and neglect», *Hispania*, vol.70, no.4, déc. 1987, pp.921-928.

La Revue canadienne des langues vivantes, publiée par The Ontario modern language teacher's association, vol.33, no.5, mai 1977.

RICHARDS, J.C., «Listening comprehension: approach, design, procedure», *TESOL Quaterly*, vol.17, 1983, pp.219-240.

RICHTERICH, R., «Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes», *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil d'Europe, 1973.

RIVERS, W., «Linguistic and psychological factors in speech perception and their implications for teaching materials», *The Psychology of Second Language Learning*, Cambridge, P. Pimsleur et T. Quinn éd., Cambridge University Press, 1971, pp.123-134.

ROBERTS, J.T., «Recent developments in ELT», *Surveys 2, Eight State-of-the-Art Articles on Key Areas in Language Teaching*, Cambridge, V. Kinsella éd., Cambridge language teaching surveys, Cambridge University Press, 1982, pp.120-150.

RODRÍGUEZ-FORD, P. et GEORGALAS, S., «El uso periodístico de la formas -ra y -se del imperfecto de subjuntivo», *Thesaurus, Boletín del Instituto de Caro y Cuervo*, Bogotá, tomo xxiv, 1980, pp.895-899.

ROJO SASTRE, A.J. et al., *Vida y diálogos de España, primer grado, libro del profesor*, Paris, Didier, 1968, 243p.

ROSS, J., «L'étude de variétés et l'enseignement de la langue», *Le français dans le monde*, no.121, mai-juin 1976, pp.11-17.

ROULET, E., «Ethnographie de la communication et pédagogie des langues», *IX^e Congrès international des sciences anthropologiques et ethnographiques*, Chicago, 1973.

———, «L'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelles et secondes: leçon de la linguistique appliquée", *Actes du IV Colloque de l'ACLA*, de mai 1973, Québec, CIRB, B-44, 1974, pp.229-247.

———, «L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés», *Études de linguistique appliquée*, no.21, jan.-mars 1976, pp.43-80.

SÁNCHEZ, A. et al., *Español en Directo, nivel 1A*, Madrid, Edi 6, 1981, 167p.

SÁNCHEZ, A. et SIMÓN T., *Examen clasificatorio, español para extranjeros*, Madrid, Sociedad general española de librería, 1980, 19p.

SANKOFF, D. et al., «Semantic field variability», *Linguistic Variation: Models and Methods*, New York, D. Sankoff dir., Academic Press, 1978, pp.23-43.

SANKOFF, G. et THIBAULT, P., «L'alternance entre les auxiliaires avoir et être en français parlé à Montréal», *Langue française*, Université de Montréal, no.34, 1977, pp.81-108.

SAVILLE-TROIKE, M., *The Ethnography of Communication, an Introduction*, New York, Basil Blackwell, 1982, 290p.

SCHMIDT, R.C., «The role of consciousness in second language learning», *Applied Linguistics*, vol.11, no.8, Oxford University Press, été 1990, pp.129-158.

SCHROEDER, R.C., «Los hispanos en EE.UU.», *Visión*, sept. 1982, p.56.

SEARLE, J.R., *Les actes de langage: essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1972, 261p.

SELINKER, L., «Interlangue», *IRAL*, vol.X, no.3, août 1972, pp.209-231.

SHEILS, J. Conseil de l'Europe, Conseil de coopération culturelle. Projet no.12. *La communication dans la classe de langue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1991, 349p.

SICILIANO, E.A., «The «vosotros» form again», *Hispania*, no.54, déc. 1971, pp.915-916.

SNOW, B.G. et PERKINS, K., «The teaching of listening comprehension and communication activities», *TESOL Quaterly*, vol.13, no.1, mars 1979, pp.51-64.

STEINER, F., *Performing with Objectifs*, Mass., Rowley, 1975.

TERRELL, T.D., «A natural approach to the acquisition and learning of a language», *Modern Language Journal*, no.61, 1977a, pp.325-336.

———, «The natural approach to language teaching: an update», *Modern Language Journal*, no.66, 1982b, pp.121-132.

———, «Acquisition in the natural approach: the inding/access framework», *The Modern Language Journal*, vol.70, no.3, automne 1986.

———, «Recent trends in research and practice: teaching Spanish», *Hispania*, vol.69, no.1, mars 1986b, pp.193-202.

THEO VAN ELS et al., *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, Maryland, Edward Arnold Ltd, 1984, 386p.

TREMBLAY, A., «Lecture en langue étrangère et approche globale: expérience d'enseignement de la lecture de textes en espagnol à des étudiants francophones», *Langues et linguistique*, Québec, Université Laval, no.8, vol.2, 1982, pp.71-90.

TURK, L. et al., *Foundation Course in Spanish*, U.S.A., D.C. Heath Company, 5^{e} éd., 1981, 414p.

UR, P., *Teaching Listening Comprehension*, New York, Cambridge University Press, 1984, 173p.

VALDMAN, A., «Language variation and the teaching of French, language and the teacher: a series in applied linguistics», *Current Issues in Teaching French*, U.S.A., vol.23, The Center for Curriculum Development, Inc., Dr. R. Chugton éd., 1972, pp.87-108.

———, «Implications of current research on second-language acquisition for teaching foreign languages in the United States», *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, U.S.A., R.C. Gingras éd., Center for Applied Linguistics, 1978, pp.78-87.

———, «Language variability and language teaching», *Georgetown University Round Table*, Washingtwon D.C., 1986, pp.143-160.

VALETTE, R. et DISCK, R., *Modern Language Performance, Objectives and Individualization*, New York, 1972.

VAN EK, J.A., *The Treshold Level English: in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Pergamon Press, 1980 (c1975), 253p.

VANPATTEN, B., «Second language acquisition research and the learning/teaching of Spanish: some research findings and implications», *Hispania*, vol.69, no.1, mars 1986, pp.202-216.

VERDELHAM-BOURGADE, M. et al., *Sans Frontières 1, méthode de français, livre de l'étudiant*, Paris, CLÉ international, 1983, 159p.

———, *Sans Frontières 1, méthode de français, livre du professeur*, Paris, CLÉ international, 1983, 180p.

WEISS, F., *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette, 1983.

WEISSERIEDER, M., «Understanding spoken Spanish: a course in listening», *Foreign Language Annals*, vol.20, no.6, nov. 1987, pp.531-536.

WINITZ, H., éd., *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, Kansas city, University of Missouri, 1981, 307p.

WOLFE, D.E. et JONES, G., «Integrating total physical response strategy in a level I Spanish class», *Foreign Language Annals*, vol.15, no.4, sept. 1982, pp.273-280.

WOLVIN, A.D. et COAKLEY, C.G., *Listening*, Iowa, Wm.C. Brown publ., 2e éd., 1985, 340p.

Ce livre a été révisé et corrigé par l'auteure

en collaboration avec

Monsieur Lionel Guimont

262

Denise Perron *enseigne dans plusieurs institutions universitaires du Québec depuis 1981. Après avoir enseigné le français, langue seconde, elle se consacre bientôt à l'espagnol et à la didactique des langues. En 1992, elle obtient un doctorat en linguistique (didactique des langues). Elle a publié un article sur la compréhension orale et la sensibilisation à la variation linguistique de l'espagnol, un livre sur les concepts linguistiques employés en didactique des langues (en collaboration avec monsieur Gerardo Alvarez), un cahier d'exercices en espagnol ainsi qu'un récit poétique en espagnol.*

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

Didactique de la compréhension orale et sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale

Expérience d'enseignement en langue étrangère

(TOME 2)

Denise Perron

Publication B-204

FACULTÉ DES LETTRES

UNIVERSITÉ LAVAL

1996

26

Didactique de la compréhension orale et sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale:

Expérience d'enseignement en langue étrangère

(TOME 2)

Denise Perron

B-204

1996
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

265

Données de catalogage avant publication (Canada)

Perron, Denise

Didactique de la compréhension orale et sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale: expérience d'enseignement en langue étrangère

(Publication B ; 203, 204)
Présenté à l'origine comme thèse (de doctorat de l'auteur -- Université Laval), 1992 sous le titre: Sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale et compréhension orale.
Comprend des réf. bibliogr.
Comprend un résumé en anglais.

ISBN 2-89219-256-0 (v. 1) ISBN 2-89219-257-9 (v. 2)

1. Espagnol (Langue) - Étude et enseignement. 2. Espagnol (Langue) - Étude et enseignement - Allophones. 3. Espagnol (Langue) - Variation. 4. Langage et langues - Étude et enseignement - Cas, Études de. 5. Langue seconde - Acquisition - Cas, Études de. I. Centre international de recherche en aménagement linguistique. II. Titre. III. Titre: Sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale et compréhension orale. IV. Collection : Publication B (Centre international de recherche en aménagement linguistique) ; 203, 204.

PC4066.P47 1996 468.3 '4 C96-941375-0

Cette publication a été rendue possible grâce à l'appui financier de la Faculté des lettres de l'Université Laval en 1992.

JE REMERCIE L'UNIVERSITÉ LAVAL DE M'AVOIR PERMIS DE TERMINER LA RÉDACTION DE CE LIVRE EN M'OCTROYANT UNE BOURSE DE PERFECTIONNEMENT.

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 4e trimestre 1996
ISBN: 2-89219-257-9

26c

À Monsieur Lorne Laforge

Résumé / Abstract

Quelle(s) variété(s) d'une langue étrangère doit-on enseigner? Telle est la question à laquelle nous avons essayé de répondre lors de notre recherche sur l'enseignement de la compréhension orale et des variétés de l'espagnol oral.

Cet ouvrage se veut un outil pédagogique essentiel pour tout (futur) didacticien, (futur) chercheur ou (futur) professeur de langues secondes ou étrangères et nous l'avons rédigé de telle sorte qu'il soit compréhensible à tout lecteur, sans en altérer pour autant le contenu scientifique. Ainsi, dans le premier volume, nous décrivons l'expérimentation (problématique, hypothèses, cadre théorique, expérimentation, etc.) alors que dans le second, nous présentons le matériel pédagogique, les instruments de mesure utilisés ainsi que les différentes analyses que nous avons réalisées.

L'objectif de cette recherche est double: d'abord, montrer qu'il est pertinent d'introduire certaines variétés de la langue espagnole orale, sous forme d'exercices de sensibilisation, pour améliorer la compréhension orale de l'apprenant de niveau deux (débutant-intermédiaire); ensuite, qu'il est possible de sensibiliser cet apprenant à certaines variétés de la langue espagnole orale sans modifier ses attitudes ni sa motivation positives envers cette langue et son apprentissage.

Nous avons réalisé cette expérience d'enseignement en tenant compte des bases théoriques élargies de l'approche communicative et des recherches récentes en didactique des langues, en sociolinguistique et en psychologie sociale. Nous avons élaboré un matériel pédagogique, puis nous avons établi une démarche pédagogique sous forme d'activité cognitive de type résolution de problèmes. Nous avons ensuite choisi au hasard deux groupes d'adultes: un groupe de contrôle et un groupe expérimental. Nous avons soumis chaque groupe à des tests, avant et après l'intervention pédagogique, afin d'obtenir des mesures comparatives rigoureuses.

Les résultats obtenus sont concluants. Après les exercices de sensibilisation, l'apprenant unilectal en langue

espagnole devient plurilectal dans sa compréhension orale et conserve ses attitudes et sa motivation positives envers la langue espagnole et son apprentissage.

◆ ◆ ◆ ◆ ◆

Which foreign language variety (or varieties) should we teach? We tried to answer this question in this research which concerns the teaching of aural comprehension and the varieties of spoken Spanish to beginner-intermediate students (level two).

Since these books are an essential reference work for any (future) applied linguist, (future) researcher or (future) language teacher, we tried to write this research so that our readers could easily understand our purpose while maintaining a scientific style. While in the first book, we describe the research experimentation (hypothesis, theoretical frame work, procedures, conclusion, etc.) in the second one, we present the pedagogical material and the measuring instruments used, and all the different analysis that we did.

For this research project, we established two main objectives. First, we wished to demonstrate the pertinence of introducing some varieties of spoken Spanish, as awareness exercises, to improve second level student's aural comprehension. Secondly, we wanted to prove that it is possible to expose these students to the variabilities of spoken Spanish without negatively interfering with their learning attitudes and motivations towards the Spanish language and culture.

This Spanish teaching experiment was based on communicative approach theories and on some recent papers in aural comprehension, sociolinguistics and social psychology. We first organized the pedagogical material; then we established the pedagogical procedure as a cognitive activity of the problem solving type. We randomly selected two groups of adult students: a control group and an experimental group. We tested each group, before and after the pedagogical intervention, to ensure rigorous and comparative measures.

The results were positively conclusive. After being submitted to the awareness exercises, the unilectal student in Spanish became plurilectal in his aural comprehension and his attitudes and motivations towards the learning of this language remained positive.

Table des matières

ANNEXES

A- **Constitution du matériel pédagogique** 1

B- **Matériel pédagogique** 13

C- **Enregistrement de l'épreuve de compréhension orale** 37

D- **Analyse des variables linguistiques** 39

E- **Questionnaire pour la validation des textes écrits (enregistrements réalistes)** 95

F- **Description et modalités de passation des instruments de mesure** 105

G- **Présentation des instruments de mesure (test de classement, questionnaire sur les attitudes et la motivation, épreuve de compréhension orale, questionnaire d'opinion sur l'épreuve de compréhension orale et corrigé de l'épreuve)** 115

H- **Vérification de la fidélité du questionnaire sur les attitudes et la motivation** 137

I- **Description de la méthode de la lecture globale et description détaillée de la méthodologie employée pour les exercices de sensibilisation systématique aux variétés de la langue espagnole orale** 147

BIBLIOGRAPHIE 155

Liste des tableaux

Tableau 1
Distribution de la variable /s/, phonème, selon sa position et ses variantes, indépendamment du type de situation de communication 44

Tableau 2
Distribution de la variable /s/, phonème, en position finale, selon le type de situation de communication: les dialogues par opposition aux lectures 45

Tableau 3
Distribution de la variable /s/, phonème, en position implosive, selon le type de situation de communication: les dialogues par opposition aux lectures 45

Tableau 4
Pourcentages de la variable /s/, morphème pluriel affaibli [h,0], selon les facteurs linguistiques qui contribuent à cet affaiblissement 49

Tableau 5
Facteurs qui contribuent à l'élision [s ->0] de la variable /s/ morphème pluriel 50

Tableau 6
Distribution des types de SN 52

Tableau 7
Distribution de la variable /s/, morphème pluriel, selon le type de situation de communication 54

Tableau 8
Distribution de la variable /s/, morphème pluriel, selon la catégorie grammaticale et le type de situation de communication 54

Tableau 9
Comparaison de la distribution de la variable /s/, morphème pluriel, avec celle de la variable /s/, phonème, en position finale de mot et ce, pour l'aspiration et l'élision 56

271

Tableau 10
Distribution de la variable /s/, morphème pluriel, pour les pronoms et les verbes, selon le type de situation de communication 57

Tableau 11
Distribution des variantes de la variable *donner son accord à quelqu'un*, selon le type de situation formelle ou informelle de dialogue 60

Tableau 12
Répartition des variantes de la variable *donner son accord à quelqu'un*, selon le nombre d'occurrences par locuteur ... 61

Tableau 13
Distribution des variantes phonétiques de la variante *está bien* 62

Tableau 14
Distribution de la variable /d/, phonème en position intervocalique, selon le type de situation de communication .. 65

Tableau 15
Distribution de l'élision [0] de la variable /d/, en position finale, selon le type de situation de communication 66

Tableau 16
Distribution des variantes de la variable /r/, en position implosive, suivies de /t/ ou /n/ et selon le type de situation de communication 68

Tableau 17
Distribution des variantes de la variable /para/, selon le type de situation de communication 69

Tableau 18
Distribution de la variable /s/ phonème et de la lettre s, en position implosive 80

Tableau 19
Distribution de la variable /s/ phonème et de la lettre s, en position finale 80

Tableau 20
Distribution de la variable /s/ morphème pluriel et de la lettre s 81

Tableau 21
Distribution de la variable /s/, morphème pluriel, selon le type d'informations supplémentaires de désambiguïsation 81

Tableau 22
Distribution de la variable /s/ morphème dans le verbe *es*, les verbes se terminant par *amos* et le pronom complément *les* 82

Tableau 23
Distribution de la variable /d/ phonème et de la lettre d, en position intervocalique 83

Tableau 24
Distribution de la variable /d/ phonème et de la lettre d, en position finale 84

Tableau 25
Distribution de la variable /para/ 84

Tableau 26
Distribution de la lettre d, en position intervocalique 87

Tableau 27
Distribution dans les bandes dessinées des variantes pour *s'adresser informellement à une seule personne* 90

Tableau 28
Distribution dans les situations informelles de dialogue, des variantes pour *s'adresser informellement à une seule personne* 92

Tableau 29
Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *motivation* (MOT) 141

Tableau 30
Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *attitudes envers le groupe culturel espagnol* (ATGR) 142

Tableau 31
Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *attitudes envers l'apprentissage de la langue espagnole* (ATAP) 143

Tableau 32a
Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *conscience de l'existence de variétés dans la langue espagnole orale* (CONVA), lors du questionnaire pré-expérimental 144

Tableau 32b
Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *conscience de l'existence de variétés dans la langue espagnole orale* (CONVA), lors du questionnaire post-expérimental 145

Tableau 33
Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *utilisation réelle de la langue espagnole* (UREEL) 145

271

ANNEXE A

Constitution du matériel pédagogique

1 LE CHOIX DES HISPANOPHONES: JUSTIFICATION

Nous avions établi quatre critères majeurs pour sélectionner les Hispanophones qui participeraient à la vérification et à l'enregistrement de nos divers documents (dialogues et lectures). Les Hispanophones devaient être de nationalités différentes, afin d'obtenir le plus grand nombre possible de variétés de la langue orale, et être âgés entre vingt et quarante ans[1]. Les hommes et les femmes devaient être en nombre égal et, finalement, les Hispanophones devaient être assez nombreux pour pouvoir être regroupés en deux catégories. Dans la première se retrouveraient ceux sélectionnés pour juger de la validité des textes proposés pour les enregistrements; ces Hispanophones seraient identifiés par l'étiquette «juges». Ceux de la deuxième catégorie participeraient aux enregistrements et seraient identifiés par l'étiquette «locuteurs».

Nous avons dû réduire la diversité et le nombre initialement recherchés, la disponibilité des Hispanophones étant souvent restreinte. Nous avions demandé à un bassin d'amis hispanophones de participer, soit comme juges soit comme locuteurs, à un travail que nous devions réaliser à l'intérieur d'un cours. Aucun de ces Hispanophones n'a été informé des objectifs réels (pédagogiques) visés. Les Hispanophones suivants ont bénévolement participé à la réalisation des enregistrements:

---

[1] L'âge des Hispanophones devait être équivalent à celui de la majorité des apprenants, c'est-à-dire entre 18 et 25 ans. Une petite minorité d'apprenants avaient entre 35 et 50 ans.

COMME JUGES:		
3 Mexicains:	2 femmes âgées entre 30 et 35 ans	(enseignantes)
	1 homme âgé entre 30 et 40 ans	(restaurateur)
2 Chiliens:	1 femme âgée entre 40 et 50 ans	(artiste)
	1 homme âgé entre 45 et 50 ans	(enseignant)
COMME LOCUTEURS:		
1 Espagnol:	1 homme âgé entre 30 et 35 ans	(étudiant)
1 Colombien:	1 homme âgé entre 30 et 35 ans	(étudiant)
1 Cubaine:	1 femme âgée entre 20 et 25 ans	(étudiante)
2 Portoricaines:	2 femmes âgées entre 20 et 25 ans	(étudiantes)
2 Mexicaines:	2 femmes âgées entre 20 et 30 ans	(étudiantes)

La profession de chaque Hispanophone ainsi que sa disponibilité ont été les deux premiers critères à intervenir dans leur catégorisation en tant que juges ou locuteurs. Les Hispanophones qui travaillaient constituaient la catégorie «juges», alors que les étudiants formaient la catégorie «locuteurs».

Quatre raisons ont justifié l'utilisation des professionnels hispanophones comme juges. Premièrement, la majorité de ces Hispanophones occupaient (ou avaient déjà occupé) des postes qui exigeaient de leur part une certaine attitude normative envers la langue espagnole orale et écrite. Parmi les cinq Hispanophones retenus comme juges, trois enseignaient l'espagnol comme langue étrangère au Québec. Un autre de ces Hispanophones avait déjà occupé des responsabilités gouvernementales dans son pays d'origine et travaillait alors comme artiste-peintre. Le dernier de ces Hispanophones était restaurateur. Nous n'avons pas voulu faire d'enregistrements avec ces cinq personnes de crainte que leur «professionnalisme» nuise au réalisme recherché dans les enregistrements.

> «Il faudrait éviter d'utiliser comme simulants des professeurs de langue, ou des personnes impliquées directement dans la production de documents. Ils sont en général trop conscients de leur langage, s'écoutent trop, et risquent de fausser les données à cause de leur conception de la norme et de leurs attentes.»[1]

[1] M. Pérez, «Degrés de réalisme dans les documents oraux obtenus au moyen de différents types de simulation», Études de linguistique appliquée, no.56, oct.-déc. 1984, p.31.

Deuxièmement, nous ne retrouvions que deux nationalités différentes (mexicaine et chilienne) parmi ce groupe de professionnels hispanophones. De plus, ils étaient dans l'ensemble plus âgés que la majorité des apprenants concernés par la présente recherche. Finalement, les heures de disponibilité de ces travailleurs hispanophones rendaient presque impossible leur présence, en groupe, au studio d'enregistrement[3]. Par contre, ils étaient disposés à réaliser, individuellement et à la maison, le travail que nous leur demandions de faire en tant que juges.

De même, nous avons retenu les étudiants hispanophones comme «locuteurs» pour quatre raisons. D'abord, ces étudiants hispanophones étaient pour la plupart encore empreints d'une certaine «naïveté linguistique», contrairement aux professionnels hispanophones. Six de ces étudiants hispanophones étudiaient le français comme langue étrangère alors qu'un seul était en train de terminer son doctorat en linguistique. Bien qu'il soit difficile de parler de «naïveté linguistique» dans son cas, nous avons conservé ce dernier étudiant hispanophone comme «locuteur» afin d'avoir une nationalité différente supplémentaire dans ce groupe. Nous avions, à l'intérieur de ce groupe, cinq nationalités: espagnole, colombienne, cubaine, portoricaine et mexicaine. De plus, l'âge moyen de ces étudiants hispanophones était représentatif de celui de l'ensemble des apprenants visés par l'expérimentation. Finalement, leurs horaires facilitaient grandement les séances d'enregistrement en groupe.

2 VÉRIFICATION DE LA VALIDITÉ DES SIX TEXTES ÉCRITS

2.1 Justification

Nous avons rédigé les six textes pour les enregistrements en tenant compte à l'écrit des principales variantes de l'oral. Nous espérions ainsi diminuer les effets de microphone[4] lors des séances d'enregistrement en présentant des textes écrits oralisés. Ainsi, pour

[3] Le studio d'enregistrement était disponible aux heures de bureau, soit de 8h30 à 4h30, du lundi au vendredi inclusivement.

[4] Les locuteurs tendent souvent à «mieux parler» en présence d'un microphone, surtout s'ils se savent enregistrés.

citer deux exemples, les occurrences de la variable /s/ phonème, en position implosive, ont été transcrites à l'écrit par la lettre s (*ese*), la lettre *j* (*jota*) ou par rien du tout. Exemple:

español *ejpañol* *epañol*

Cette transcription visait deux objectifs: d'abord permettre un rapprochement entre la forme écrite standard de cette variable et les phénomènes d'aspiration *[h]* et d'élision *[0]* auxquels cette même variable est soumise à l'oral et, ensuite, favoriser une compréhension rapide par les locuteurs hispanophones. Ce dernier objectif nous a amenée à ne pas transcrire l'allongement de la voyelle occasionné par l'élision. Toutefois, ce choix pouvait entraîner une certaine perte d'information puisque l'allongement de la voyelle peut servir à différencier un mot d'un autre:

un paisaje cómico [comico] -> un paisaje cómico

Mais le contexte des textes écrits nous a semblé suffisamment riche pour remplir cette fonction de différenciation.

De même, la variable /d/ phonème, en position finale de mot, a été transcrite à l'écrit par rien du tout. Le mot *usted* a, par exemple, été écrit *usté*.

De plus, nous avons employé, dans les textes de situation de communication informelle, le pronom personnel *vos* avec les flexions verbales de la deuxième personne du pluriel comme forme de tutoiement à la place du pronom *tú* avec les flexions verbales de la deuxième personne du singulier (variante standardisée). Ainsi, un impératif conjugué avec le pronom *vos* a la forme *decile*[5] alors que ce même impératif conjugué avec le pronom *tú* a la forme *dile*. Le pronom *vos* est la seule forme de tutoiement présente dans les bandes dessinées de *Mafalda*[6]. Soulignons aussi qu'aucun manuel pédagogique destiné à l'apprenant de niveau deux, à l'Université Laval, ne mentionne cet emploi du *vos*, bien que bon nombre de pays hispanophones en fassent usage[7].

---

[5] Du moins au Nicaragua; d'autres flexions verbales sont possibles pour ce pronom. Se référer à ce sujet à l'annexe D, p.88.

[6] Document authentique fort populaire auprès des apprenants.

[7] Se référer à l'annexe D, pp.90-91.

De plus, les textes ont été rédigés de façon à rendre, dans la mesure du possible, les formes morphosyntaxiques et lexicales facilement compréhensibles pour un apprenant de niveau deux. Des documents authentiques, traitant des mêmes types de sujets, auraient certainement été plus élaborés quant à leurs formes grammaticales et lexicales.

Finalement, nous avons délibérément introduit dans une des situations de communication informelles trois variantes[8] dites non standard. La présence de ces expressions permettrait de montrer l'importance qu'ont les paramètres d'une situation de communication sur la fréquence des variantes linguistiques ainsi que sur les sens et les valeurs sociales et discursives de ces variantes. Par la même occasion, nous espérions pouvoir sensibiliser l'apprenant à l'aspect arbitraire de certaines notions sur la langue telles que, par exemple, celles de «langue correcte» par opposition à «langue incorrecte». Puis, la présence de ces expressions pourrait, dans une certaine mesure, aider à diminuer les effets de microphones chez les locuteurs hispanophones lors des séances d'enregistrement.

Nous avons décidé, conséquemment, de vérifier la validité de ces six textes écrits avant de les présenter aux locuteurs hispanophones. De cette façon, nous espérions vérifier d'une part, si leur contenu bien qu'un peu simple demeurait réaliste et d'autre part, si la forme de ce contenu était, elle aussi, réaliste.

Nous avons alors remis à chacun des cinq juges[9] une copie des textes écrits ainsi qu'un questionnaire[10]. Ce questionnaire était constitué de trois parties: une première partie où le répondant était invité à corriger toute erreur commise dans les

---

[8] Dans cette situation de communication informelle, deux amis se rencontrent à la sortie d'un cinéma. Ils viennent de voir le même film d'horreur, d'où les expressions: *no jodas, cagarse, asustarse en puta*, qui signifient respectivement dans ce contexte: *arrête donc, chier dans ses culottes, avoir peur en christ ou en hostie*.

[9] Se référer à la première partie de cette annexe, A.1.

[10] Voir le questionnaire présenté dans l'annexe E, pp.95-100.

270

textes écrits, une deuxième partie où le répondant devait commenter chaque dialogue dans leur ensemble et une troisième partie où le répondant était indirectement évalué quant à sa façon de répondre aux deux premières parties de ce questionnaire. Les juges ont eu une semaine pour répondre à ce questionnaire.

2.2 **Résultats de la validation des textes écrits**

2.2.1 ***Description des résultats***

Pour chacune des trois parties du questionnaire, les résultats sont relativement homogènes. Les corrections ou changements apportés à ces textes par quatre des cinq juges sont résumés dans leurs commentaires. Ces quatre juges, précisons-le, sont ceux qui occupaient des postes d'enseignants ou de responsable gouvernemental de la culture. Leurs remarques portent essentiellement sur les textes de situations de communication informelles et peuvent se résumer comme suit:

	TOTAL
– Les **s** sont trop souvent remplacés par J.	4/5 (80%)
– Les personnes cultivées ne «mangent» pas leurs **s**.	4/5 (80%)
– Les formes de certains verbes sont incorrectes; exemple: *decile, decime*	4/5 (80%)
– Certaines expressions sont vulgaires; exemples: *joder, cagarse, en puta.*	4/5 (80%)
– L'espagnol de certains dialogues reflète le parler de personnes non-cultivées	4/5 (80%)
– Les dialogues sont simples.	4/5 (80%)
– Une conversation sur des questions d'affaires se mène à l'aide de termes beaucoup plus cultivés, plus recherchés.	4/5 (80%)
– La lettre **d** dans les mots *usted* et *verdad* est toujours prononcée.	4/5 (80%)

Le cinquième juge, le restaurateur, n'a apporté aucune correction, aucune modification aux textes et ses commentaires se résument ainsi:

– Enfin on transcrit l'espagnol de tous les jours.	1/5 (20%)
– Je considère digne d'éloges l'idée de vouloir faire connaître les déformations possibles de l'espagnol.	1/5 (20%)

Finalement, les résultats de la troisième partie du questionnaire, celle qui évalue la façon dont ces juges ont répondu au questionnaire, indiquent que les cinq juges ont répondu sérieusement. Ainsi, tous les juges admettent qu'il fallait beaucoup de temps pour répondre à ce questionnaire bien qu'il ne fût pas compliqué. Ils s'entendent tous aussi sur la grande importance d'y répondre sérieusement. Ils disent tous, finalement, avoir été intéressés par ce travail de juge et avoir eu assez de temps pour le réaliser.

2.2.2 *Interprétation des résultats*

À la suite de ces résultats, nous constatons que l'ensemble des corrections ou changements apportés aux textes écrits par les quatre juges visaient à standardiser ces textes: réinsertions des lettres *s* (*ese*) et *d* (*de*) à l'écrit et changement des trois variantes mentionnées précédemment par d'autres plus neutres.

Les formes verbales conjuguées avec le pronom *vos* ont été jugées incorrectes par les mêmes quatre juges et ce jugement est fort valable. En effet, ce pronom n'est pas employé au Mexique (deux de ces juges étaient des Mexicaines), alors qu'au Chili, on l'emploie mais il a une connotation péjorative, d'où le jugement négatif des deux autres juges d'origine chilienne.

Finalement, les juges reconnaissent la simplicité des textes écrits mais sans plus. En résumé, aucun juge n'a considéré le contenu ou la forme des textes écrits comme irréalistes. Les cinq juges ont au contraire reconnu certaines formes non standard: «le parler de personnes non cultivées», «l'espagnol de tous les jours».

2.2.3 *Conclusions suite à ces résultats*

À la lumière de ces résultats, nous avons conclu qu'il y avait accord entre les juges quant à la validité des contenus et des formes des textes écrits.

Nous avons donné suite à certaines modifications proposées par les quatre juges. La lettre *s* (*ese*) a été réinsérée là où les quatre juges l'avaient fait. Nous avons aussi changé toutes les occurrences de *usté* et *verda* par *usted* et *verdad*. Par contre, nous avons conservé l'emploi du pronom *vos* et de ses formes verbales ainsi que les trois variantes malgré les modifications proposées par les quatre juges.

Nous avons agi de la sorte pour que les textes écrits soient plus réalistes tout en conservant les éléments nécessaires à l'atteinte de nos objectifs. De plus, les locuteurs hispanophones allaient sûrement modifier ces textes écrits lors des séances d'enregistrement, puisque ces textes ne servaient que de canevas.

Nous avons ensuite procédé à l'enregistrement de ces textes.

3 ENREGISTREMENT DES DOCUMENTS

3.1 Introduction

La réalisation des enregistrements, rappelons-le, visait à obtenir du matériel pédagogique qui permettrait d'améliorer la compréhension orale de l'apprenant par une sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale. Ce matériel devait, en plus d'être doté d'un grand réalisme, montrer l'importance des paramètres d'une situation de communication dans la fréquence des variantes linguistiques. Nous avons réalisé, conformément à ces objectifs, deux types d'enregistrement que nous identifions comme les *lectures* et les *dialogues*.

3.2 Les lectures

3.2.1 *Présentation*

Nous avons précédemment mentionné que, selon le programme régulier du niveau deux, cinq textes étaient lus et enregistrés au laboratoire par l'enseignant. Nous référerons dorénavant à ces cinq textes par le terme *lecture*. Chacune de ces cinq lectures

porte sur un pays ou une région différente. Les quatre premières lectures[11] servent à présenter la géographie ainsi que les richesses naturelles, historiques et ethniques de l'Espagne, du Mexique, de l'Amérique Centrale et de l'Amérique du Sud respectivement. Une carte géographique accompagne chacune de ces quatre lectures. La cinquième lecture[12] traite de la situation générale des Hispanophones aux États-Unis.

3.2.2 *Enregistrement*

Pour l'enregistrement de chacune de ces cinq lectures, nous avons utilisé un locuteur hispanophone originaire du pays ou de la région dont traite la lecture. Nous avons remis le texte écrit de la lecture au locuteur et nous lui avons demandé de le lire en silence. Ensuite, nous l'avons invité à s'installer confortablement devant le microphone et à lire de nouveau le texte mais cette fois-ci à voix haute.

De cette façon, nous espérions obtenir de chaque locuteur une variété standard de l'espagnol. Le locuteur était porté, selon nous, à faire plus attention à son expression orale et à respecter la forme écrite du texte du fait qu'il était placé en situation de lecture d'un texte formel et en situation d'enregistrement. Par ailleurs, l'enregistrement de ces lectures par des locuteurs de nationalités différentes permettait de sensibiliser l'apprenant au phénomène de variabilité auquel même la variété standard n'échappe pas.

Nous avons joint à chacune de ces cinq lectures une chanson ou une musique représentative du pays d'origine du locuteur pour en agrémenter l'écoute. Ainsi, chaque lecture était précédée d'un bref extrait de musique ou de chanson puis, après l'identification du locuteur[13], l'oeuvre musicale se retrouvait au complet sur l'enregistrement.

---

[11] L. Turk et al., *Foundation Course in Spanish*, D.C. Heath Company, 5ième éd., 1981, 414p.

[12] R.C. Schroeder, «Los hispanos en EE.UU.», *Visión*, sept. 1982, p.56.

[13] Le locuteur mentionne à la fin de la lecture son nom ainsi que sa nationalité.

Finalement, nous avons conservé le texte écrit ainsi que les cartes géographiques des quatre premières lectures. Ces documents écrits serviraient d'appui visuel à l'apprenant.

3.3 **Les dialogues**

3.3.1 ***Enregistrement***

L'enregistrement des dialogues était plus complexe. Des locuteurs hispanophones devaient simuler diverses situations de communication que nous avions préalablement choisies et garder tout leur «naturel» en tant qu'Hispanophones. Une démarche précise s'imposait pour ces enregistrements afin d'atteindre un degré de réalisme élevé. Nous avons recherché un haut degré de coïncidence entre les rôles psychosociaux réels des locuteurs et ceux prévus dans chaque situation de communication.

3.3.1.1 *Les situations formelles de communication*

Nous avons commencé par enregistrer les situations de communication formelles. Nous n'avons convoqué, à chacun de ces enregistrements, que le nombre nécessaire de locuteurs pour une situation donnée. Nous avons pu ainsi profiter du fait que les locuteurs ne se connaissaient pas au départ.

Nous remettions à chacun des locuteurs une copie du texte écrit en la présentant comme une proposition de dialogue, un canevas. Nous distribuions les rôles de façon à respecter le plus possible l'identité psychosociale de chaque locuteur. Ensuite, nous leur suggérions d'adapter le texte écrit selon leur goût, puisqu'ils n'étaient nullement tenus de s'y astreindre. Tous l'ont fait.

Nous agencions aussi les lieux physiques du studio selon les besoins de la situation de communication en cours. Ainsi, pour la situation se déroulant au téléphone, les locuteurs se trouvaient dos à dos, séparés par un écran. Nous n'avons pas utilisé de téléphone ni de micro-ventouse car nous tenions à obtenir des

enregistrements d'une très grande clarté[14]. Pour la situation se déroulant au restaurant, un des locuteurs-clients était déjà assis à une table alors que l'autre venait le rejoindre. Le locuteur-serveur se trouvait, pour sa part, derrière un écran. Les locuteurs-clients devaient réellement interpeller ce locuteur-serveur car celui-ci ne les voyait pas et les entendait à peine. Finalement, pour la situation se déroulant dans la rue, les locuteurs sont demeurés debout.

3.3.1.2 *Les situations informelles de communication*

Nous avons laissé passer deux semaines avant de commencer les enregistrements des situations informelles. Pendant ce laps de temps, nous avons invité tous les locuteurs à une soirée dansante organisée pour les Hispanophones de Québec. Cette rencontre devait permettre aux locuteurs de mieux se connaître, de se «familiariser» entre eux.

Les séances d'enregistrement des situations de communication informelles se sont déroulées sensiblement de la même façon que les premières séances d'enregistrement. Cette fois-ci, nous avions considéré, en plus des caractéristiques propres à chaque locuteur, les amitiés qui s'étaient créées entre eux afin de regrouper les locuteurs le plus naturellement possible.

Les textes écrits ont été remis accompagnés des mêmes consignes. Les lieux physiques du studio ont, encore une fois, été adaptés aux besoins de chaque situation de communication.

Une fois tous les enregistrements des textes écrits terminés et devenus, par le fait même, des *dialogues*, nous sommes passée au mixage. À chacun des dialogues, nous avons ajouté des bruits: sonnerie du téléphone, bruits d'assiette, feuille d'un agenda qui est tournée, voitures qui passent dans la rue, entre

[14] Nous n'avons pas voulu ajouter une nouvelle difficulté pour la compréhension orale afin de faciliter la comparaison ultérieure entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Ce choix vient malheureusement diminuer quelque peu le degré de réalisme de ces documents.

autres. L'ajout de ces bruits visait deux objectifs: rendre ces dialogues un peu plus réalistes et, surtout, faciliter la mise en contexte de ces dialogues.

Les bruits que nous avons ajoutés aux dialogues n'était pas des bruits de «fond» puisqu'ils ne venaient pas limiter la transmission du message. Ces bruits, au contraire, devaient faciliter le décodage de l'information comme le ferait une image, par exemple, pour un article. L'apprenant pouvait se servir de ces bruits familiers pour établir le contexte du dialogue et ensuite commencer à anticiper puis à déduire le contenu du dialogue. Ces bruits seraient alors des atouts pour la compréhension orale.

En résumé, mentionnons que cinq locuteurs, sur un total possible de sept[15], ont participé aux enregistrements de cinq lectures et de six dialogues et qu'un seul de ces locuteurs, l'Espagnol, n'a pas été enregistré en situation de communication informelle. Dans chacune des situations informelles, ces Hispanophones ont remplacé certaines variantes lexicales et le pronom *vos* ainsi que les flexions verbales de la deuxième personne du pluriel ont été remplacés par le pronom *tú* et par les flexions verbales de la deuxième personne du singulier. Par contre, ces Hispanophones ont conservé deux des trois variantes dites «vulgaires», no *jodas* et *cagarse*, mais ils ont remplacé la troisième, *asustarse en puta*, par *asustarse de carajo*.

[15] Les deux autres locuteurs ont participé à l'enregistrement de l'épreuve de compréhension orale.

ANNEXE B

Matériel pédagogique

LECTURA 1

COMPRENSIÓN ORAL (en casa)

España y la lengua española

Esta Lectura y las siguientes° pueden servir de° una breve introducción a la cultura del mundo hispánico. En esta Lectura damos algunos informes sobre aspectos sociales, políticos y culturales de España en el siglo° veinte.

España es un país muy montañoso y tiene cinco ríos grandes. En le norte los altos' Pirineos forman la frontera con Francia. Hay cordilleras paralelas en la parte central y en el sur.

Estas montañas y los ríos dividen la país en trece regiones naturales.[2] Estas divisiones geográficas producen diferencias notables y afectan el carácter[3] y la vida de los habitantes. Cada región tiene costumbres° y tradiciones diferentes.

Las Provincias Vascongadas y Cataluña, en el norte del país, son regiones muy ricas y progresivas. Bilbao y Barcelona son los centros industriales y comerciales más importantes. Barcelona, que está en la costa del Mar Mediterráneo, es el puerto principal de España.

Madrid, la capital de España, está en el centro del país, en la región de Castilla la Nueva. Es una ciudad moderna que tiene más de° cuatro millones de habitantes.

Andalucía, ocupada durante siglos por los musulmanes,° está en el sur de la Península. La influencia árabe es evidente en la agricultura, las industrias, la música y en otros aspectos de la vida andaluza. Sevilla, Cádiz, Granada y Málaga son ciudades importantes de esta región.

España es una monarquía constitucional. El rey, don Juan Carlos, comienza a iniciar° reformas importantes en el gobierno.° Cataluña, por ejemplo, es ahora una región autónoma y parece que otras regiones también van a conseguir pronto la autonomía política. Los problemas políticos, económicos y sociales que España tiene que resolver son graves; pero parece que con el gobierno actual° la nación puede esperar años de paz° y de progreso.

La lengua oficial de España, el español, es una de las lenguas verdaderamente universales. Fuera de° España y sus posesiones en África, se habla° en extensas zonas de los Estados Unidos, en México y la América Central, en toda Suramérica menos° en el Brasil y las antiguas° Guayanas, y en Cuba, la República Dominicana y Puerto Rico. Hay, además, una minoría hispanohablante° en las Islas Filipinas y en otras islas del Océano Pacífico.

Como se habla español en tantas regiones, la lengua no es exactamente uniforme en todas partes.° La base del español moderno es el dialecto castellano,[5] pero es necesario recordar° que la contribución de las otras lenguas peninsulares y de los países americanos a la lengua común° es especialmente importante.

Aunque España es un país pequeño, su lengua es muy importante hoy día. Hay que° saber entender a los hispanohablantes en nuestro país. Además, las relaciones comerciales, políticas y culturales entre los Estados Unidos y los países de habla española° tienen mucha importancia. La influencia de España y de los países hispanoamericanos en la vida diaria, la música, el arte, la arquitectura y en otros aspectos de la cultura en general es grande. Estudiamos español para conocer y apreciar bien la cultura española e° hispanoamericana y su influencia en la vida moderna.

BEST COPY AVAILABLE

GOLFO DE VIZCAYA
San Sebastián
FRANCIA
PIRINEOS
ANDORRA
La Coruña
Avilés
Oviedo
Gijón
Santander
Bilbao
GALICIA
ASTURIAS
VASCONGADAS
Vigo
Pontevedra
León
Pamplona
MONTES CANTÁBRICOS
Burgos
Braga
LEÓN
Palencia
NAVARRA
CATALUÑA
Oporto
Valladolid
Zamora
Zaragoza
Lérida
Barcelona
CASTILLA LA VIEJA
Salamanca
Segovia
ARAGÓN
Tarragona
Coimbra
SIERRA DE GUADARRAMA
SERRA DA ESTRELA
MADRID
ESPAÑA
VALENCIA
ISLAS BALEARES
MENORCA
Toledo
Cáceres
EXTREMADURA
CASTILLA LA NUEVA
Valencia
Palma
LISBOA
Setúbal
Mérida
LA MANCHA
MALLORCA
Badajoz
Ciudad Real
Albacete
Ibiza
IBIZA
Almadén
MURCIA
MAR MEDITERRÁNEO
SIERRA MORENA
Alicante
PORTUGAL
Córdoba
Jaén
Linares
Murcia
Huelva
Sevilla
ANDALUCÍA
Cartagena
Granada
SIERRA NEVADA
Jerez de la Frontera
Cádiz
Málaga
Almería
Algeciras
Gibraltar (Br.)
Estrecho de Gibraltar
Ceuta (Esp.)
Tanger
MARRUECOS
Melilla (Esp.)
OCÉANO ATLÁNTICO
ISLAS CANARIAS
LANZAROTE
Arrecife
LA PALMA
Santa Cruz de la Palma
Santa Cruz de Tenerife
Puerto del Rosario
Fuerteventura
Tenerife
GOMERA
Las Palmas
GRAN CANARIA
HIERRO
OCÉANO ATLÁNTICO
MARRUECOS

ANNEXE B

1. **LES LECTURES ET LES QUESTIONS QUI ACCOMPAGNENT CHAQUE LECTURE**

Lectura 1: ESPAÑA

PREGUNTAS

1. ¿De qué trata el texto?
2. ¿A qué época se refieren esos datos o informaciones?
3. ¿Qué importancia tienen las características geográficas (como las montañas, los ríos, etc.) sobre la vida o gente de ese país?
4. ¿Qué puedes decirme sobre Barcelona?
5. ¿Por qué hablan de los musulmanes en este texto?
6. ¿Qué tiene de especial la región de Cataluña?
7. ¿Qué dicen en el texto sobre la lengua española?
8. ¿Cuál es la base del español moderno?
9. ¿Puedes nombrar 5 ciudades de ese país?
10. ¿Dónde está Madrid?
11. ¿Cuál es la nacionalidad del locutor?
12. ¿Te parece que ese locutor habla de una manera diferente en comparación con los otros locutores?
13. ¿Cómo se llama la música que sigue al primer texto?
14. ¿Puedes decirme cuántos instrumentos diferentes utilizan para hacer la música y cuáles son? o ¿Qué utilizan para marcar el ritmo?

LECTURA 2

COMPRENSÍON ORAL (en casa)

México

Al cruzar la frontera entre Los Estados Unidos y México, el viajero norteamericano entra en un mundo nuevo y diferente. En cultura, en lengua, en costumbres y tradiciones, y en su desarrollo° industrial y económico, México difiere casi totalmente de su vecino° al norte del río Grande.

A excepción de° las llanuras° bajas en la costa del Golfo de México, montañas y mesetas° ocupan la mayor parte del[1] país. Las dos cordilleras principales son la Sierra Madre Occidental, en el oeste, y la Sierra Madre Oriental, en el este. Entre las dos cordilleras se encuentra[2] una inmensa meseta, que se extiende desde el centro del país hasta el interior de los Estados Unidos.

México tiene varios volcanes: el Popocatépetl y el Iztaccíhuatl se encuentran cerca del valle central y están cubiertos de nieve casi todo el año.

El norte de México es un gran[3] desierto. En el sur, en cambio,° en el istmo de Tehuantepec, la vegetación es abundante, porque el clima es tropical y llueve mucho. La mayor parte de los mexicanos viven en la meseta central, que tiene un clima muy agradable por la altura en que se encuentra.

La capital está situada en un valle de la meseta central y tiene más de once millones de habitantes. Es el centro comercial y cultural del país. Los magníficos edificios públicos y comerciales dan una buena idea del progreso y de la prosperidad de la ciudad. Muchas de las colonias° tienen avenidas anchas y casas nuevas de una arquitectura muy moderna, aunque también hay colonias pobres con casas viejas y calles estrechas.°

Entre las ciudades principales se encuentran Monterrey, Guadalajara, Saltillo, San Luis Potosí, Puebla y Taxco. El puerto importante de Veracruz está en la costa del Golfo de México. El puerto de Tampico, famoso por la exportación de petróleo, también está en el este del país. Los puertos de Mazatlán y Acapulco, que se encuentran en la costa del Océano Pacífico, son famosos por sus playas hermosas y hoteles modernos.

La riqueza de México es principalmente agrícola° y minera, aunque la industria y el comercio aumentan constantemente. Más de la mitad de la población° se dedica a la agricultura. Los productos principales son el algodón,° el café, la caña de azúcar,° el maíz y frutas y legumbres° de muchas clases.

El suelo de México es rico en minerales. En la producción de plata° México es la primera nación del mundo. Es importante, también, la producción de cinc, mercurio, plomo,° hierro° y petróleo.

La civilización del país es una mezcla° de la cultura indígena° y la cultura de los españoles. Hay magníficos restos° de las civilizaciones precolombinas[1] en Tula, Teotihuacán, Oaxaca y la península de Yucatán. La influencia indígena es evidente en el arte, la arquitectura, las artes populares, la agricultura y la lengua de los mexicanos.

El fenómeno característico que distingue a los mexicanos es la unificación racial. Una gran parte de los mexicanos son mestizos, es decir,° tienen sangre° india y española. Los indios que viven en las ciudades hablan español, pero en ciertas regiones aisladas hay muchos que todavía hablan sus lenguas indígenas.

BEST COPY AVAILABLE

Lectura 2:
MÉXICO

PREGUNTAS

1. ¿De qué trata el texto?
2. ¿Cuál es la diferencia entre el sur y el norte de ese país?
3. ¿Qué puedes decirme sobre la capital de ese país?
4. ¿Cuál es la riqueza económica de ese país?
5. ¿Cómo es la gente de ese país?
6. ¿Qué es el Popocatépetl?
7. ¿En qué es evidente la influencia indígena?
8. ¿Te interesa ese texto? ¿Por qué?
9. ¿Qué aprendiste con este texto que no sabías antes?
10. ¿Hay algo más que quieres saber sobre ese país?
11. ¿Cómo es el acento del locutor? ¿De dónde es?
12. ¿Notas alguna diferencia con los acentos del texto anterior? ¿Sí, cuál?
13. ¿Te gusta la música?
14. ¿Cómo se llama ese tipo de música?
15. ¿A qué tipo de público va dirigido ese tipo de música?

LECTURA 3

La América Central y el Caribe

Entre México y Colombia, en la estrecha faja° de tierra que une los dos continentes del hemisferio occidental, se encuentran seis pequeñas repúblicas hispanoamericanas: Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.

Las cordilleras que comienzan en el norte del continente se prolongan° por todos estos países. Las montañas forman mesetas altas y fértiles, que alternan con valles, lagos y llanuras bajas, dominadas por numerosos volcanes. Como en México, el clima es variado: tropical en las costas y tierras y templado° en las mesetas del interior.

La base de la economía de la región es la agricultura. Los productos principales son el café y el plátano,° aunque la producción de tabaco, algodón y caña de azúcar también es importante. Guatemala es el primer productor de chicle del continente y se explotan también las maderas finas[1] en los bosques° del país.

La industria, en cambio, no alcanza° un nivel° muy alto. En Costa Rica, sin embargo,° la ganadería es la base de una importante industria lechera.°

Puerto Barrios, en Guatemala, es el puerto principal de Centro-américa. Hay otros puertos en las dos costas de la región.°

En Panamá una gran parte de la población vive directa o indirectamente[2] de las operaciones del Canal del mismo nombre. La flota° mercante de Panamá es una de las más importantes del mundo, pero por la mayor parte° pertenece° a compañías extranjeras.

En Costa Rica la mayor parte de los habitantes son de origen europeo. En Guatemala predomina la población india. En los otros países de la América Central la mayor parte de los habitantes son mestizos.

Dos pequeñas repúblicas hispanoamericanas se encuentran en el Mar Caribe: Cuba y la República Dominicana. Cuba es una isla bastante grande que está muy cerca de los Estados Unidos. La economía de Cuba es principalmente agrícola. Los productos básicos son la caña de azúcar, el tabaco, el café y las frutas tropicales. En la producción de azúcar, Cuba es una de las primeras naciones del mundo, y el tabaco cubano es famoso por su calidad.° Muchas canciones y muchos bailes que son muy populares en nuestro país son de origen cubano.

La república Dominicana es parte de la isla de Santo Domingo. (En esta isla se encuentra también Haití, otra república pequeña, en que se habla francés.) La ciudad de Santo Domingo, la capital del país fundada en 1496, es la primera ciudad creada por los españoles en el Nuevo Mundo. La Universidad de Santo Domingo, fundada en 1538, es la más antigua de las Américas.

La isla de Puerto Rico pertenece a los Estados Unidos, pero por su lengua y su cultura forma parte del mundo hispánico. Tratamos de° Puerto Rico en otra Lectura.

En todas las islas del Mar Caribe se encuentran muchos habitantes de origen africano. Hay una gran influencia negra en la literatura, la música y las costumbres de esta región. Ya sabemos que en todos los países hispanoamericanos hay varias razas° y no debemos olvidar que cada región tiene costumbres y tradiciones diferentes.

BEST COPY AVAILABLE

Lectura 3:
LA AMÉRICA CENTRAL Y EL CARIBE

PREGUNTAS

1. ¿Qué países constituyen la América Central?
2. ¿Cuáles son los productos principales de esa región?
3. ¿Cómo es el clima?
4. ¿Qué puedes decirme sobre Guatemala?
5. Háblame sobre los habitantes de esa región
6. ¿Por qué hablan de las compañías extranjeras?
7. ¿De cuál universidad hablan y qué dicen?
8. ¿Qué dicen sobre Cuba?
9. ¿Cuál es el puerto principal de esa región?
10. El texto no da informaciones sobre todos los países de América Latina, ¿de cuáles no habla?
11. ¿De dónde es la locutora?
12. ¿Cómo es su acento? ¿Hay una diferencia con los acentos anteriores?
13. ¿Cómo se llama esa música?
14. ¿De dónde es esa música?

LECTURA 4

La América del Sur

En la América del Sur, o Suramérica, hay nueve repúblicas en que se habla español y una, el Brasil, en que se habla portugués. En la Guyana francesa y en las pequeñas repúblicas de Surinam[1] y Guyana, las lenguas oficiales son el francés, el holandés y el inglés, respectivamente.

El continente tiene montañas, llanuras, selvas* y desiertos. Aunque varía según la altitud, en general el clima es tropical en el norte del continente y templado en el sur.

Hay tres ríos grandes en Suramérica: el Amazonas, que es el río más grande del mundo, el Orinoco, en el norte, y el sistema del río de la Plata en el sur.

Venezuela y Colombia están en el norte del continente. Venezuela es un país muy rico en minerales. Abundan el hierro, el oro, la plata, el carbón y, sobre todo, el petróleo. Otros productos importantes son el cacao y el café. Caracas, la capital, es una ciudad moderna, con rascacielos* y hoteles de lujo.*

Colombia tiene costas en el Mar Caribe y también en el Océano Pacífico. El café es su riqueza principal. El país es famoso también por sus minas de oro, plata y, sobre todo, de esmeraldas. En las selvas se cosechan* caucho* y quinina. La capital de Colombia es Bogotá.

Además de Colombia, las repúblicas de la costa del Océano Pacífico son el Ecuador, el Perú y Chile. Las capitales de estos tres países son Quito, Lima y Santiago, respectivamente.

La industria minera y la industria del azúcar son las bases de la economía del Perú. Al este de Lima está la ciudad del Cuzco, la capital del antiguo imperio de los incas. Cerca del Cuzco están las ruinas de Machu Picchu, «la ciudad perdida de los incas».[2] Animales característico de la región son las llamas, alpacas y vicuñas; se aprecian mucho por su lana y como bestias de carga.

El Ecuador ha llegado a ser* la primera nación del mundo en la exportación de plátanos. Otros productos importantes son el cacao y la palma,* con que se tejen* los famosos sombreros de Jipijapa.[3]

Como se ve en el mapa, Chile tiene una forma muy especial. Es una estrecha faja de tierra de 125 millas de ancho* por tres millas de largo* – la distancia aproximada que hay de San Francisco a Nueva York. La exportación de cobre* es la base de la riqueza y de la economía del país.

Por su extensión, la Argentina es la segunda nación de Suramérica después del Brasil. La agricultura y la ganadería son las bases de la economía del país. En las pampas, una región muy fértil, la producción de trigo,* maíz y lino* es muy grande y se cría mucho ganado.*A pesar de la escasez* de hierro y carbón, la producción industrial también es importante. Buenos Aires, la capital, es una ciudad hermosa y moderna; tiene más de nueve millones de habitantes.

En la pequeña república del Uruguay la tierra es muy fértil. Se producen grandes cantidades de trigo y maíz y la cría de ganado es importante. Montevideo es la capital y el principal puerto de exportación. Hay hermosas playas en las cercanías* de la capital.

El Paraguay y Bolivia están en el interior del continente y no tienen costa. Para el comercio exterior, el Paraguay tiene salida hacia el mar mediante los ríos Paraguay y Paraña, que desembocan en el río de la Plata. La agricultura y la ganadería son las principales fuentes de riqueza del Paraguay. Sus productos característicos son las frutas y la hierba mate. (La hierba mate es el té que se bebe en todas las regiones bañadas por el río de la Plata.) Asunción es la capital y el centro comercial del país.

Sucre es la capital oficial de Bolivia, pero La Paz es la ciudad más importante y la sede* del gobierno. La principal riqueza de Bolivia consiste en sus minas de plata, estaño* y cobre. Para exportar sus productos, Bolivia tiene que utilizar los puertos extranjeros.

A pesar de sus enormes recursos* naturales, la América del Sur no ha progresado con la rapidez deseada. La mayoría de los países se cuentan todavía entre las naciones subdesarrolladas.* En los últimos años* se han hecho esfuerzo por* aumentar la industrialización y la producción agrícola, por eliminar las causas de la pobreza y por introducir reformas democráticas. Es claro que es necesario intensificar estos esfuerzos si las naciones hispanoamericanas desean ocupar la posición que merecen* entre las naciones del mundo.

BEST COPY AVAILABLE

Lectura 4:
LA AMÉRICA DEL SUR

PREGUNTAS

1. ¿Qué idiomas hablan en América del Sur?
2. ¿Cómo es el clima?
3. Háblame del Ecuador.
4. ¿Qué es Caracas?
5. ¿Qué puedes decirme sobre la situación económica de esa región?
6. ¿Qué es la hierba mate?
7. ¿En qué se diferencian El Paraguay y Bolivia de los demás países de América del Sur?
8. ¿Puedes hablarme de algunas industrias?
9. ¿Para qué sirven la palma y las llamas?
10. ¿Te interesó el texto? ¿Por qué?
11. ¿De qué país de América del Sur es el locutor?
12. ¿Tiene algo de especial el acento del locutor? ¿Qué?
13. ¿Cómo se llama esa música?
14. ¿De dónde es esa música? ¿De qué país?

LECTURA 5
CARTA DE WASHINGTON

Los Hispanos en EE.UU.

Los latinoamericanos pueden sentirse cada vez más en casa en los Estados Unidos. Los norteamericanos de origen hispano constituyen el tercer grupo poblacional más numeroso y el de mayor crecimiento del país. En los últimos 30 años, la población total de los Estados Unidos creció alrededor de un 50 por ciento, mientras que el sector hispano se ha multiplicado por un asombroso 270 por ciento.

En la ciudad de Nueva York, viven el doble de personas de origen puertorriqueño que en San Juan, la populosa capital de Puerto Rico. Más personas de origen o ascendencia mexicana viven en Los Angeles que en varias ciudades mexicanas y sólo tres ciudades de Cuba albergan a más cubanos que los que viven en Miami.

El censo de 1980 registró 14,6 millones de "hispanos", una vaga definición para designar a personas nacidas en la América Latina o España, o que hablan español como lengua nativa, o que tienen padres hispanos: constituyen el 6,4 por ciento de los 228 millones de habitantes de los Estados Unidos.

Las cifras de la Oficina de Censos incluyen sólo a aquellas personas que se identificaron como de habla hispana (11,1 millones, o sea, casi la misma población de Chile) o de origen español. Se estima que al censo se le escaparon varios millones de inmigrantes ilegales provenientes de la América Latina y de otros países.

Los tres mayores grupos poblacionales hispanos que viven en los Estados Unidos son los mexicano-norteamericanos, con 8,7 millones de personas concentradas en su gran mayoría en el suroeste; los puertorriqueños, que suman unos dos millones, viven básicamente en el noreste; y los cubanos, cerca de un millón, localizados principalmente en Florida y, en menor proporción, en Nueva York. Sin embargo, hay también inmigrantes de todas las naciones latinoamericanas. Los dominicanos, colombianos, argentinos y ecuatorianos constituyen en la actualidad los grupos más grandes. La reciente inmigración provocada por los disturbios en la América Central ha cambiado en parte la composición. En San Francisco, por ejemplo,los dos mayores grupos hispánicos provienen de Nicaragua y El Salvador.

Aunque muchos hispanos en los Estados Unidos son inmigrantes o hijos de inmigrantes, en algunas regiones constituyen los grupos étnicos más antiguos, con excepción de los indios norteamericanos. Españoles (y después de la independencia, mexicanos) han vivido en la parte suroccidental de los Estados Unidos desde que Juan de Oñate fundó Santa Fe en el año de 1609, el año en que Hendrick Hudson entró con el *Half Moon* en el puerto de Nueva York, y más de una década antes de que los peregrinos desembarcaran en Plymouth Rock.

Sólo durante los últimos años los hispanos comenzaron a representar un papel de importancia en la vida política, económica y cultural de esta nación. Hace poco más de una década, una destacada autoridad en la sociedad hispano-norteamericana, George Sánchez, llamó a los mexicanos-norteamericanos "el más descuidado, el menos patrocinado, el más desamparado grupo minoritario de mayor importancia de los Estados Unidos".

Las estadísticas de esa época confirman su acusación. Un tercio de todas las familias mexicano-norteamericanas tenían ingresos que estaban por debajo del nivel de pobreza. Un 40 por ciento de todos los mexicanos de Texas eran, según se informó, "funcionalmente analfabetos". Y aproximadamente la mitad de ellos, vivían en edificios atestados clasificados como ruinosos.

Las condiciones han cambiado algo en los últimos 12 años. La vida sigue siendo dura para los hispanos, pero su situación mejora lentamente. A pesar de las condiciones existentes hoy en los Estados una tasa de desempleo considerada como la más alta de los últimos 40 años, se calcula que sólo una cuarta parte de la población hispana vive en la pobreza. El ingreso medio de las familias hispanas ha llegado a los 16,400 dólares anuales, alrededor de la tres cuartas partes del promedio nacional.

Los hispanos han comenzado a jugar un papel más vital en la política, en la economía y la cultura estadounidense. Ocupan importantes puestos en el gobierno federal, al igual que en gobiernos estatales y municipales de todo el país. El año pasado, un mexicano-norteamericano, Henry Cisneros, se convirtió en el primer alcalde hispano de San Antonio, Texas.

En toda la extensión de los Estados Unidos existen alrededor de 250 mil negocios de propiedad hispana. Generan ventas anuales por unos 12 mil millones de dólares. Roberto Goizueta, cubano de nacimiento, preside la gigantesca compañía multinacional Coca Cola. Los anunciadores norteamericanos gastan 150 millones de dólares al año para llegar al mercado hispano. En la actualidad, el país tiene 13 estaciones de televisión con emisiones de tiempo completo en español, 107 estaciones radiales con tranemisiones exclusivas en español, y SIN, una red de televisión en lenguaje español con más de 200 afiliadas, la mayoría de ellas predominantemente orientadas hacia el idioma inglés.

Los hispanos todavía tienen que recorrer un largo camino antes de poder alcanzar al grupo cultural predominante en los Estados Unidos. Pero han mostrado que el crisol de razas no es una amenaza para su identidad. En realidad, los hispanos están poniendo su propia e inconfundible salsa picante al guisado norteamericano.

Richard C. Schroeder

***VISION*, 6 de septiembre de 1982**

BEST COPY AVAILABLE

Lectura 5:
LOS HISPANOS EN EE.UU.

PREGUNTAS

1. ¿De qué trata el texto?

2. ¿Qué significan las palabras siguientes:
   - un censo
   - una tasa de desempleo
   - el crisol de razas
   - un guisado

3. ¿Son numerosos los latinos en EE.UU.?

4. ¿Dónde vive la mayoría de los puertorriqueños?

5. ¿Quiénes son los "hispanos"?

6. ¿Cuántos inmigrantes ilegales se calculaban en EE.UU., en el año 1980?

7. ¿Puedes nombrar algunos grupos poblacionales hispanos que viven en EE.UU.?

8. ¿Qué diferencia hay entre la situación actual y la situación anterior, con respecto a los latinos en EE.UU.?

9. ¿Cuál es el papel actual de los hispanos en la política, la economía y la cultura americana?

10. ¿Por qué es importante la fecha de 1609?

11. ¿De dónde es la locutora?

12. ¿Notas algo diferente en su acento en comparación con los locutores anteriores? Si sí, ¿qué?

13. ¿Cómo se llama esa música?

14. ¿Cuál es la música?

2. Dialogues: TRANSCRIPTIONS

2.1 Dialogue: *Una invitación (por teléfono)*

- Buenos días, ¿podría hablar con el señor Cortez, por favor?
- Sí, un momentito por favor.
- ¡Alo, sí!
- ¿Señor Cortez?
- Sí, soy yo.
- Buenos días, soy María Tejas de la compañía de Seguros Internacionales.
- ¡Ha, sí!, ¿cómo está usted, señora?
- Bien gracias, ¿y usted?
- También bien, gracias. ¿En qué puedo servirla?
- Le llamaba para invitarles, a usted y a su señora, a un coktail. Es el sábado próximo, el 25 para ser más exacta. Tendrá lugar en la sala de conferencia de nuestra oficina, en el segundo piso.
- Es muy gentil de su parte.
- El placer es nuestro. La recepción empieza alrededor de las siete. Apreciaríamos mucho su presencia.
- Le agradezco mucho su invitación pero antes de poder confirmarle, tengo que consultar a mi esposa.
- Sí, naturalmente, comprendo.
- ¿Para cuándo necesita usted la información?
- Si es posible para el miércoles, pero no hay prisa.
- Gracias pues. En cuanto sepa algo definitivo me comunico con usted.
- Como usted diga.
- Gracias por la invitación otra vez y me comunico con usted lo más pronto posible.
- Gracias, que tenga usted un buen día y les esperamos el sábado.
- Igualmente, muchas gracias. ¡Adiós!
- ¡Adiós!

2.2 Dialogue: *Una invitación (por teléfono)*

- Ana por favor.
- ¿An?...
- Con Ana por favor.
- Sí, yo soy.
- Hola Ana, habla José.
- Y diga hombre, ¿cómo estás?
- Pues bien, ¿y tú?

- Bien gracias, ¿y ese milagro que llamas?
- Bueno, te llamo para invitarte, a ti y a Miguel, a una pequeña fiesta, que doy en mi casa, este fin de semana, el sábado 25 más exactamente.
- Perfecto, ¿y a qué hora?
- A eso de las siete, me gustaría que vinieras, crees que es posible.
- Pues me supongo que sí, pero voy a ver con Miguel; gracias por la invitación.
- De nada.
- ¿Y para cuándo querés la respuesta?
- A ver si me puedes avisar el miércoles. Tienes mi número, ¿no? Pero no hay prisa, mujer.
- Bueno, pero dame mejor tu número.
- Es el seis, cinco, dos, veintisiete, cuarenta y ocho.
- seis, cinco, dos, veintisiete, cuarenta y ocho.
- Correcto.
- está bien, hablo con Miguel y allí nos vemos.
- Bueno mujer, pues entonces espero tu llamada, ¿an?
- sí, eso e ¡ha! Y te llamo y te digo; gracias otra vez.
- De nada, hombre; ahí nos vemos pues. ¡Adiós!
- ¡Adiós!

2.3 **Dialogue:** ***Pedir informaciones sobre unos contratos a un colega del trabajo (en un restaurante)***

- Buenos días. Perdone mi retraso.
- Buenos días. No se preocupe, tome asiento por favor.
- Gracias, ¿cómo está usted?
- Bien, gracias, ¿y usted?
- Bien, ¿y su señora?
- También muy bien, gracias.
- Discúlpeme otra vez por mi retraso, pero tenía que despachar algunos asuntos muy urgentes.
- No se preocupe, no se preocupe por eso, eh... ¿Quiere usted tomar algo?
- Sí, con mucho gusto, gracias.
- Camarero, por favor.
- Buenos días, ¿cómo están?
- Buenos días.
- ¿Qué les provocaría, les provocaría algo antes de comer?
- Sí, a mí me gustaría tomar de... un aperitivo.
- Un aperitivo. ¿Qué clase de aperitivo, señorita?

392

- e... me gustaría tomar un cinzano rojo.
- Como no, en seguida, ¿y el caballero?
- También, lo mismo por favor, lo mismo.
- En seguida se los traigo.
- Muchas gracias.
- Bueno, le gustaría hablar acerca de unos negocios que manejo en América del Sur. Me interesa mucho saber que piensa usted de ellos.
- Pues sí, sí, con mucho gusto. Podemos tal vez pedir la comida ahora e ir discutiendo del asunto, si le parece bien.
- Sí, si está perfecto.
- Estupendo, pues.
- Con permiso.
- Sí,
- Aquí tienen cinzano.
- Muchas gracias.
- Gracias.
- Gracias...si
- E...
- ¿Les provocaría pedir ya? ¿Ya han decidido?
- Sí, sí, sí por favor. Ya podríamos ya ... comer... sí
- e... a mí, me gustaría pedir un buen biftek con, congrís y plátano chatino, por favor.
- Como no, señorita. ¿El caballero sabe... ?
- Pues a mí, lo mismo.
- ¿Lo mismo?
- Sí, sí me apetece muchísimo lo que usted a pedido, sí, sí.
- Es bien bueno.
- Sí, sí... ¡ja! ¡ja! ¡ja!...
- Un plato excelente. Sí, sí muchas gracias. Muy interesantes sus contratos... muy interesantes. sí, jum jum... bien fundamentados... sí, sí, sí, sí, este contrato me parece más conveniente que aquél.
- Sí, así creo yo también. Perdóneme, pudiera usted pasarme la canasta de pan por favor.
- sí, sí como no por... aquí está.
- ¡Ah! gracias e... pero siga, continue.
- Sí, sí gracias.
- Aquí está la comida y está bien calientita.
- ¡Ah! ¡ah! ¡estupendo!
- ¡Ah¡ ¡cómo me gusta a mí, muchas gracias!
- ¡Caray! ¡sí!

- Espero que la disfruten.
- Sí, sí.
- Muchas gracias, sí. Éste es un plato que nunca yo había probado antes, ¿eh?
- ¡Oh!, es mm... la especialidad de nosotros, muy bueno.
- No, es por esto que me ha gustado que usted lo pidiera porque así, tengo también la oportunidad de, de probarlo y en fin tas...mm...tastar otro nuevo gusto.¡Ja!¡ja!¡ja!...
- Yo espero que esté a su agrado.
- Sí, sí, como no, claro, que sí, mm... bien. Éste otro tampoco no está muy mal que digamos e... aunque habría que aclarar ciertos puntos.
- Mm... el problema reside en que no se especifica la fecha de la entrega.
- Eso es otro problema. Pero sí, este problema se puede solucionar con tiempo, sí... bueno sí, sí, pues creo que todos están bien, ¡eh! No tiene usted por qué preocuparse, mm... mmm...
- Le agradezco muchísimo todo esto.
- No, el placer fue mío,¡eh!, ee.... Si necesita alguna ayuda más puede comunicarse conmigo en cualquier momento. Usted tiene mi teléfono, ¿verdad?
- Sí, gracias, tengo su número de teléfono, el de la oficina.
- El de la oficina, de acuerdo.
- Otra vez mil gracias, le agradezco muchísimo...
- De nada, espero que le sirva de algo nuestro encuentro y que le resulten bien sus negocios.
- Gracias. Camarero, por favor, la cuenta.
- E... ¿han disfrutado la comida?
- ¡Oh! Estuvo... muy, muy... buen gusto.
- Riquísimo, riquísimo. Es la primera vez que pruebo este plato aconsejado por la señora y realmente fue un plato excelente.
- Eso, me agrada mucho e...¿La señorita quiere la cuenta?
- Sí, sí ¿podría usted pasármela?
- ¡Ah!... son unos $25.00 dólares.
- Oh... no está tan caro que digamos. Tenga y guarde la moneda.
- O.k., muchas gracias, ah.. espero verlos otra vez, ¿ah?
- sí, sí, bueno, sí, sí...
- ¡Adiós!
- Bueno pues, muchísimas gracias, mucho gusto y gracias por la invitación.
- ¡Oh!, de nada, de nada. Fue un placer, gracias otra vez.
- De nada, bueno,¡adiós!
- ¡Adiós!

2.4 **Dialogue:** ***Pedir informaciones sobre unos contratos a un amigo (en un restaurante)***

- ¡Hola! ¿Hace mucho tiempo que estás aquí?
- Pues un buen rato, ¿en dónde estabas?
- ¡Ay! discúlpame es que tuve que despachar ciertos papeles urgentes.
- Pero siéntate, Rosario.
- Gracias, ¿y qué tal te va?
- Más o menos bien, ¿y tú?
- Pues bien vieñas gracias e... ¿y tu marido?
- Está bien gracias. Oye, ¿vas a tomar algo?
- Sí, sí gracias, señorita.
- Sí señora, ¿qué se les ofrece?
- mm... un cinzano, por favor.
- ¿Y usted señora?
- Pues lo mismo que mi compañera, por favor.
- Bueno.
- Ves, te quería hablar de... de unos negocios que manejo en América del Sur. A ver qué, qué piensas de ellos.
- Claro, cualquier cosa Rosario. Pero, a ver si pedimos la comida primero y discutimos después.
- ¡Han!, está bien, está bien. ¿Señorita?
- Sí, aquí tienen sus vasos. ¿Qué desean, se les ofrece algo?
- Sí, sí, yo, una sopa de arroz y unos bifteces con papas, por favor.
- Sí, señora.
- Yo, como que tengo ganas de un biftek con tostones.
- Perfecto.
- mm...¡rico!...
- Ya se los traigo.
- Gracias.
- Oye, estos contratos que tú tienes están de lo más bien. Fíjate que yo creo que éste está más provechoso que aquél.
- Sí, así creo yo e.. pásame el pan, por favor.
- Toma.
- Gracias.
- ¡Ha..! pero, pero síguele, cuéntame.
- Éste otro no está mal que digamos pero habría que aclarar ciertos puntos.

305

- Perdonen señoras, aquí está su plato, y él de usted.
- Gracias.
- Muchas gracias, señorita.
- ¡Ah! el problema está en que... en que no se sabe la fecha de la entrega.
- Sí, eso es otro problema, pero se puede arreglar con tiempo. ¡Ah!, bueno pues, en general yo creo que todo está bien.
- Gracias, gracias.
- De nada. Además la comida está divina y este restaurante pues, ¡ni te cuento! e... Mira si necesita cualquier cosa, llámame; sabes como comunicarte conmigo, ¿no?
- Sí, sí claro a... es...es...¿Señorita?
- Sí, señora.
- La cuenta, por favor.
- Sí, un momentito.
- Como te estaba diciendo, sí, tengo tu número.
- Aquí está señora, perdón.
- Gracias, muy amable. Tengo tu número, el de la oficina. Gracias.
- ¡Oye!, de nada, de nada y que te vaya bien con tus negocios. Gracias por la comida.
- De nada.
- ¡Adiós!
- ¡Bye!

2.5 **Dialogue: *Encuentro con una persona conocida (en la salida de un cine)***

- Buenas noches Doña Carmen,¿cómo está usted?
- Bien gracias, ¿y tú, Roberta?
- Bien gracias, ¿fue a ver la película?
- Sí, salgo de allí, ¿tú también?
- Sí me gustó mucho, ¿y a usted?
- Mucho también, ese actor es estupendo, ¿no?
- Sí, es muy bueno y ella también es muy bonita.
- Tienes razón, muy hermosa. ¿Te gustó la escena del río?
- ¡Ay! me asustó muchísimo, nunca creí que eso iba a suceder.
- Yo tampoco ¡eh, por poco grito!

- ¡Eh!, yo grité...
- Pero dime Roberta, tu familia, ¿cómo está?
- Está bien gracias.
- Bueno me alegra, dile a tu mamá que pronto iré a visitarla.
- Sí, será un placer para ella.
- Bueno, aquí vivo yo. Saludos a tu familia y encantada (*de haberte visto).
- Igualmente. ¡Hasta luego!
- ¡Adiós!

* Bruits: auto qui passe dans la rue.

2.6 **Dialogue:** ***Encuentro con un amigo (en la salida de un cine)***

- ¡Hola!, Carmen, ¿qué tal, cómo estás?
- Pues bien gracias, ¿y vos?
- Bien gracias, ¿fuiste a ver la película?
- Si, de allí salgo. ¿Tú también?
- Sí, me gustó mucho. ¿Y a ti?
- ¡Eh!, sí mucho también. Ese actor es estupendo, ¿no?
- Sí, es bueno, pero ella también está bien buena.
- Sí, muy hermosa. ¿Te gustó la escena del río?
- ¿La del crimen?
- ¡Sí!
- Me asustó de carajo eso. Nunca creí que iba a suceder así.
- Pues ni yo,¡casi grito!
- ¡No jodas!.. ¡yo casi que me cago!
- Pero contame, ¿y tu gente cómo está?
- Están bien gracias, todo tranquilo.
- Bueno, me alegra. Dile a tu hermana que allí paso (*a verla).
- Con mucho gusto.
- Bueno aquí vivo, saludame a tu gente, mucho gusto en haberte visto.
- Igualmente; e... nos veremos, ¿an?...¡Adiós!
- ¡Adiós!

* Bruits: auto qui passe dans la rue.

3. LES BANDES DESSINÉES

LAS ENSALADAS DE CLARA

Bretécher

Dargaud Editeur. Distribuido en España por Grijalbo Dargaud. S. A. Editores. por cuenta de Dargaud Presse

BEST COPY AVAILABLE

Quino. 10 años con Mafalda. México. ed. Nueva Imagen. ed. Lumen. 1973, p. 77.

BEST COPY AVAILABLE

4. CHANSONS

4.1

Ni Chicha Ni Limoná

Arrímese más p'aca
aquí donde el sol calienta
si usté ya está acostumbrado
a andar dando volteretas
y ningún daño le hará
estar donde las papas queman

Usté no es ná,
no es chicha ni limoná.
Se lo pasa manoseando
- caramba zamba-
su dignidad.

La fiesta ya ha comenzao
y la cosa está que arde.
Usté que era el más quedao
¿se quiere adueñar del baile?
Total, a los olfatillos
no hay olor que se les escape.

Usté no es ná ...

Si queremos más fiestoca
primero hay que trabajar
y tendremos pa'toitos
abrigo, pan y amistad.
Y si usté no está de acuerdo
es cuestión de usté no más:
la cosa va pa' elante
y no piensa recular.

Usté no es ná ...

Ya déjese de patillas,
venga a remediar su mal,
si aquí debajito 'el poncho
¡no tengo ningún punal!
Y si sigue hociconeando
le vamos a expropriar
las pistolas y la lengua
y toito lo demás.

Usté no es ná ...

de Victor Jara.
El Derecho de vivir en paz.
Monitors Records
156 fifth Ave., New York,
New York, 10010.

4.2

Camilo Torres

Donde cayó Camilo
nació una cruz
pero no de madera
sino de luz

Lo mataron cuando iba
por su fusil
Camilo Torres muere
para vivir

Cuentan que tras la bala
se oyó una voz.
Era Dios que gritaba
"Revolución".

A revisar las sotanas,
mi general,
que en la guerrilla cabe
un sacristán.

Lo clavaron con balas
en una cruz.
Lo llamaron bandido
como a Jesús.
Y cuando ellos bajaron
por su fusil,
se encontraron que el pueblo
tiene cien mil,
cien mil Camilos
prontos a combatir.

Camilo Torres muere
para vivir.

de Victor Jara.
El Derecho de vivir en paz.
Monitors Records
156 fifth Ave., New York,
New York, 10010.

ANNEXE C

Épreuve de compréhension orale

1. ENREGISTREMENT DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE

La vérification de nos objectifs nous a amenée à comparer la compréhension orale du groupe expérimental à celle d'un groupe contrôle[1] à l'aide d'un enregistrement réaliste (dialogue). La sensibilisation aux variétés de la langue orale ne constituait pas la seule différence entre ces deux groupes. Le groupe contrôle, exposé à des enregistrements de méthodes audio-visuelles, n'était pas sensibilisé aux changements de débit et de ton de voix, aux hésitations, aux répétitions, aux chevauchements, aux interruptions ou aux bruits, facteurs fréquents dans les exercices de sensibilisation.

Nous devions équilibrer, dans la mesure du possible, les nombreuses difficultés susceptibles d'occasionner l'incompréhension du dialogue, afin de faciliter la comparaison entre ces deux groupes. Lors de l'enregistrement du dialogue, il nous était impossible d'éliminer les facteurs précédemment mentionnés sans limiter par la même occasion le degré de réalisme de ce dialogue. Nous avons décidé d'augmenter la fréquence de ces facteurs afin que le groupe expérimental éprouve lui aussi une certaine difficulté à comprendre le dialogue. L'enregistrement de ce dialogue a donc été réalisé sous forme d'improvisation laquelle favorisait, selon nous, une plus haute fréquence de ces facteurs.

Nous avons choisi trois locutrices, dont deux qui participaient pour la première fois à nos enregistrements. Toutefois, ces deux nou-

---

[1] Voir tome 1, chapitre 4, au sujet de ces deux groupes, pp.75-98.

velles locutrices étaient originaires du Mexique et de Porto Rico, tout comme deux des Hispanophones déjà enregistrés. La troisième locutrice, une Mexicaine, se trouvait quant à elle sur trois des enregistrements précédents, soit dans deux dialogues (un formel et un informel) et dans une lecture.

L'enregistrement de nouvelles locutrices permettait d'augmenter quelque peu le degré de difficulté de compréhension pour le groupe expérimental. Par contre, la présence des deux locutrices mexicaines devait diminuer le degré de difficulté de compréhension pour le groupe contrôle puisque leur professeur était, lui aussi, originaire du Mexique.

Nous avons demandé à ces trois locutrices d'improviser à partir de la situation suivante: deux amies sont en vacances dans un pays hispanophone étranger, et sont dans un marché public pour y acheter de la nourriture.

La distribution des rôles a été relativement rapide. Les deux locutrices mexicaines étaient des amies de longue date alors que la locutrice portoricaine avait déjà travaillé comme vendeuse. Ces trois Hispanophones avaient, en plus, l'habitude de fréquenter les marchés publics dans leur pays d'origine.

Le studio a aussi été aménagé pour faciliter l'improvisation. Des objets de différentes couleurs ainsi que des sacs vides ont été placés sur la table. Nous n'avons pas utilisé de vrais aliments afin de ne pas imposer de vocabulaire. Certains aliments sont plus communs dans un pays donné, et certains changent même de nom selon le pays où ils sont cultivés ou consommés.

Nous avons ainsi obtenu un dialogue réaliste, auquel il n'était pas nécessaire d'ajouter des bruits d'ambiance: il s'agissait de l'épreuve de compréhension orale[2].

---

[2] Se référer à l'annexe G, pp.127-133, pour une transcription du dialogue.

ANNEXE D

Analyses des variables linguistiques

INTRODUCTION

Les analyses sociolinguistiques identifient généralement les variantes d'une variable donnée ainsi que les différents facteurs linguistiques et sociaux qui interviennent dans la fréquence de ces variantes. Leur corpus se constitue d'échantillons de langue orale d'une région précise ou de plusieurs régions prises individuellement pour des fins de comparaison.

Les analyses sociolinguistiques ne regroupent pas des échantillons de la langue orale de régions différentes pour ensuite les analyser comme un seul et même corpus. Des échantillons provenant par exemple de la Havane, de San Juan et de Saint Domingue ne seront pas regroupés pour ensuite être analysés comme un échantillon représentatif de la région des Caraïbes. On procédera plutôt à l'analyse individuelle de ces trois échantillons pour ensuite les comparer et en faire ressortir les similitudes et les différences. Dans de telles études sociolinguistiques, un nombre élevé d'interlocuteurs doivent être interviewés pendant une période de temps relativement longue afin d'obtenir un échantillon qui soit représentatif de la région étudiée[1].

Nos analyses diffèrent de ces analyses sociolinguistiques. Nos données ne peuvent être divisées en fonction des régions des locuteurs, Espagne, Mexique, Porto Rico, Cuba et Colombie, à cause du nombre restreint d'occurrences obtenues auprès de chacun de ces locuteurs. Il nous est tout aussi difficile de subdiviser nos données

[1] Voir à ce sujet, entre autres, D. Sankoff et al., «Méthodes d'échantillonnage et l'utilisation de l'ordinateur dans l'étude de la variation grammaticale», *Cahiers de linguistique*, Québec, no.6, P.U.Q., 1976, pp.85-125.

en groupes d'âge, de sexe ou de scolarité. Rappelons toutefois qu'en général nos locuteurs appartiennent au même groupe d'âge (entre 25 et 35 ans) et de scolarité (ayant complété au moins un diplôme universitaire) et que parmi les sept locuteurs enregistrés, cinq sont des femmes et deux sont des hommes.

Les objectifs de la présente recherche ne requièrent pas des analyses sociolinguistiques aussi raffinées que celles mentionnées. Nos analyses servent essentiellement à identifier les variantes de certaines variables linguistiques présentes dans notre matériel pédagogique. Nous nous sommes donc permise de regrouper toutes nos données afin de les analyser comme un seul échantillon. Cette procédure nous amène à ne parler que de tendances et à prendre en considération les résultats de recherches[2] déjà réalisées sur chacune des régions représentées dans notre échantillon.

De ce fait, nous nous sommes limitée aux variables linguistiques dont le nombre d'occurrences des variantes permettait:

1- d'identifier les facteurs linguistiques[3] qui interviennent dans leur fréquence;

2- de vérifier si le type de situation de communication[4] intervient dans leur fréquence;

3- de vérifier si les résultats obtenus aux points précédents sont cohérents avec ceux obtenus dans diverses recherches.

Pour les autres variables linguistiques, nous avons seulement identifié les différentes variantes présentes dans notre matériel pédagogique pour ensuite indiquer dans quel type de situation de communication nous les avons relevées.

---

[2] Nous avons consulté des ouvrages en sociolinguistique, en dialectologie ainsi qu'en linguistique.

[3] Ces facteurs linguistiques sont ceux identifiés dans les recherches sociolinguistiques.

[4] Comme type de situation de communication, nous avons retenu les *dialogues* par opposition aux *lectures*. Nous n'avons pas séparé les situations formelles de dialogue des situations informelles à cause du nombre restreint d'occurrences.
Rappelons que le type de situation de communication n'est pas le seul facteur à intervenir dans le choix des variantes. D'autres facteurs sociaux tels que l'âge, le sexe, la scolarité et la nationalité, entre autres, peuvent aussi intervenir.

L'importance de la situation de communication dans le choix des variantes d'une variable n'a pas été signalée seulement pour l'espagnol[5]. Certains chercheurs ayant travaillé sur différents parlers de l'anglais et du français arrivent à des résultats semblables[6]. De plus, bien que plusieurs chercheurs ne parlent pas explicitement de l'importance de la situation de communication, ils en tiennent compte implicitement. Toute la méthodologie développée en sociolinguistique pour la cueillette des données sur le vernaculaire[7] est le meilleur exemple de l'influence que peut avoir la situation de communication sur la fréquence des variantes.

L'importance de la situation de communication sur la fréquence des variantes ne se limite pas aux variables phonétiques ou morpho-syntaxiques. Certains chercheurs l'ont aussi remarquée pour des variables telles que les variables sémantiques et les variables discursives[8].

LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Nous avons divisé en trois parties le matériel pédagogique avant de commencer les analyses. Nous avons séparé les enregistrements du matériel écrit, puis l'enregistrement authentique des enregistrements réalistes. Nous avons d'abord analysé l'ensemble des enregistrements réalistes: six dialogues, cinq lectures et une épreuve de compréhension orale. Ensuite, nous avons analysé l'enregistrement authentique, la chanson. Nous avons conservé le texte écrit de la chanson afin de comparer la transcription écrite à la production orale. Finalement, nous avons analysé les documents écrits (les bandes dessinées[9]) afin d'identifier toute transgression de la norme écrite.

---

[5] Voir entre autres, T.B. Kalivoda, "Effects of social situation in the use of spanish: theory and application", *Hispania*, no.61, 1978, pp. 484-493.

[6] Se référer à la section 1 de la bibliographie, pp. 155-156.

[7] W. Labov, *Sociolinguistique*, Paris, les Éditions de Minuit, 1976, pp. 287-297.

[8] Voir entre autres D. Sankoff, "Semantic field variability", *Linguistic Variation: Models and Methods*, New York, D. Sankoff dir., Academic Press, 1978, pp. 23-43; E.R. Dines, *art.cit.*, 1980 et D. Vincent, *Punctors: a Pragmatic Variable*, communication présentée au colloque New Wave XIII, University of Pennsylvania, 1984, 7 p.

[9] Nous n'incluons pas les textes écrits des cinq lectures parce qu'ils ont été rédigés dans la variété standard espagnole.

ANALYSES

PREMIÈRE PARTIE

1. Les enregistrements réalistes: dialogues, lectures et épreuve

INTRODUCTION

Les enregistrements réalistes constituent dans leur ensemble une heure d'enregistrement. Dans ces documents, nous avons analysé les variables linguistiques suivantes:

1- le phonème /s/ en positions implosive et finale;
2- le morphème /s/ marqueur de pluriel;
3- le phonème /d/ en positions intervocalique et finale;
4- l'affaiblissement du phonème /r → l/ en position implosive;
5- la variable /para/;
6- la variable: *donner son accord à quelqu'un*;

De cet ensemble de variables, nous avons éliminé tous les cas ambigus[10] ainsi que les cas d'invariance avant de passer à toute analyse.

1.1 *Analyse des variables linguistiques*

1.1.1 *La variable /s/ (phonème ou morphème marqueur de pluriel)*

Nous avons d'abord séparé nos données selon qu'il s'agissait d'un /s/ phonème ou d'un /s/ morphème marqueur de pluriel. Nous avons inclus dans les cas de /s/ marqueur de pluriel que les mots au pluriel dont la forme au singulier existe. Par exemple:

1a) hermosa**s** *playa**s***

cette forme au pluriel devient au singulier:

1b) hermos**a** *playa*.

Nous n'avons pas retenu dans cette catégorie des mots comme:

2a) l**os** *Estado**s** Unido**s***
2b) l**os** *Inca**s***

mais ils ont fait partie de la catégorie de /s/ phonème.

---

[10] Les cas ambigus ne constituent que 6% de l'ensemble des données de notre matériel pédagogique.

1.1.1.1 LA VARIABLE /S/ PHONÈME

INTRODUCTION

Nous avons classé les données en fonction des variantes phonétiques les plus fréquemment attestées pour cette variable. Ces variantes résultent de procédés d'affaiblissement et d'effacement. Il s'agit d'une:

a) sibilante [s],
b) aspiration [h] ou
c) élision complète[0].

Des recherches[11] ont démontré que la variable /s/ phonème (et même morphème pluriel) ne tend pas à être élidée dans certaines régions du Mexique et de l'Espagne, pour ne mentionner que celles-ci. La sibilante [s] serait la variante la plus fréquemment employée dans ces régions. Nos données sont conformes à ces résultats: trois de nos locuteurs n'ont produit que cette variante de la variable /s/ phonème (ou morphème pluriel). Parmi ces locuteurs, une est originaire de la Catalogne et les deux autres sont originaires de la ville de Mexico. Nous n'avons pas inclus les données de ces trois locuteurs dans les analyses de cette variable /s/ phonème[12] puisque ces analyses portent essentiellement sur l'affaiblissement et l'élision de cette variable. Nous reviendrons sur ces données lors des conclusions.

Selon le TABLEAU 1, la sibilante [s] est la variante la plus fréquente, indépendamment de la position du phonème dans le mot: finale (54.42%) ou implosive (56.12%). L'aspiration [h] suit comme deuxième variante plus fréquente dans ces deux mêmes positions: finale (30,61%) et implosive (36.33%). Finalement, mentionnons que l'élision [0] semble être plus favorisée quand le phonème /s/ se trouve en position finale (14.97%) plutôt qu'en position implosive (7.55%).

---

[11] Voir entre autres R. Del Rosario, *El español de América, lenguas y culturas del mundo*, no.1, Sharon (Connecticut), Troutman Press, 1970, 161p.

[12] Ni dans les analyses de la variable /s/ morphème pluriel.

A. Les analyses

TABLEAU 1
Distribution de la variable /s/, phonème, selon sa position et ses variantes, indépendamment du type de situation de communication

	POSITION FINALE	POSITION IMPLOSIVE	TOTAL
[s]	160/294 (54.42%)	156/278 (56.12%)	316/572 (55.24%)
[h]	90/294 (30.61%)	101/278 (36.33%)	191/572 (33.39%)
[0]	44/294 (14.97%)	21/278 (7.55%)	65/572 (11.36%)
TOTAL	294/294 (100%)	278/278 (100%)	572/572 (100%)

Ces phénomènes d'affaiblissement et d'effacement du /s/ (morphème pluriel ou non) ont été signalés dès 1903 lors d'une description de l'espagnol porto-ricain:

> "The only thing we have to say regarding the determiner is that it is very difficult to distinguish plurals from singulars in our pronunciation. ... The only Puerto Rican Spanish /s/ which neither disappears nor is aspirated is initial /s/. In syllable-final position, it is aspirated; in absolute final position, it is completly eliminated."[13]

D'autres chercheurs[14] ont aussi signalé à différents degrés ces phénomènes d'affaiblissement. Certains de ces chercheurs[15] ont formulé des règles phonologiques sur ces processus d'affaiblissement et d'effacement.

---

[13] T. Marxuach, *El lenguaje castellano en Puerto Rico*, San Juan, San Juan News Press, 1903, p. 22.

[14] Se référer à la section 2 de la bibliographie, pp.156-158.

[15] Pour les besoins de la présente recherche, cette question n'a pas grande importance. Toutefois, nous tenons à la signaler car elle a une importance théorique certaine. Voir à ce sujet, S. Poplack, "Mortal phonemes as plural morphemes", *Variation Omnibus*, Edmonton, D. Sankoff et H. Cedergren éd., linguistic research inc., 1981, pp. 59-71; ainsi que T. D. Terrell, "La aspiración y elisión en el español cubano. Implicaciones para una teoría fonológica dialectal", *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*, Mexique, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977, pp. 39-47.

Les types de situation de communication

Nous avons ensuite vérifié si le type de situation de communication intervenait dans la fréquence des variantes de cette variable.

TABLEAU 2
Distribution de la variable /s/, phonème, en position finale, selon le type de situation de communication: les dialogues par opposition aux lectures

	DIALOGUE	LECTURE
	position finale	position finale
[s]	78/181 (43.1%)	82/113 (72.57%)
[h]	66/181 (36.46%)	24/113 (21.24%)
[0]	37/181 (20.44%)	7/113 (6.19%)
TOTAL	181/181 (100%)	113/113 (100%)

TABLEAU 3
Distribution de la variable /s/, phonème, en position implosive, selon le type de situation de communication: les dialogues par opposition aux lectures

	DIALOGUE	LECTURE
	position implosive	position implosive
[s]	55/149 (36.91%)	101/129 (78.29%)
[h]	78/149 (52.35%)	23/129 (17.83%)
[0]	16/149 (10.74%)	5/129 (3.88%)
TOTAL	149/149 (100%)	129/129 (100%)

Selon les TABLEAUX 2 et 3, la situation de lecture favorise clairement la variante sibilante [s] indépendamment de la position du phonème /s/: finale (72.57%) ou implosive (78.29%).

Par contre, dans les situations de dialogue, on remarque que les phénomènes d'affaiblissement sont plus nombreux que dans les lectures. L'aspiration [h] est présente dans 36% des cas de position finale du phonème /s/ et dans 52% des cas de position implosive. Dans les lectures, ces pourcentages baissent respectivement à 21% et 17%. Il en est de même pour l'élision avec des pourcentages de 20% et de 10% dans les dialogues alors que dans les lectures, ces pourcentages baissent à 6% et 3.88% respectivement.

B. **En résumé**

Selon les données de notre matériel, la variable /s/ phonème est constituée essentiellement de trois variantes: une sibilante [s], une aspiration [h] et une élision [0]. La fréquence de ces variantes dépend de trois facteurs. Premièrement, de la position du phonème: la position implosive favorise l'aspiration [h]. Deuxièmement, du type de situation de communication: plus elle est formelle plus la sibilante [s] semble fréquente et si la situation de communication est moins formelle, l'aspiration [h] est favorisée. Troisièmement, de l'origine de ces locuteurs: les deux locuteurs originaires de la ville de Mexico et celui de la région catalane produisent moins d'aspiration [h] et d'élision [s] que les locuteurs originaires de Porto Rico, de Cuba et de la côte colombienne. Dans l'ensemble, ces résultats sont conformes à ceux obtenus dans d'autres recherches[16] concernant les communautés linguistiques représentées par ces Hispanophones.

1.1.1.2 LA VARIABLE /S/ MARQUEUR DE PLURIEL

INTRODUCTION

Nous avons classé les données en fonction des variantes phonétiques les plus fréquemment attestées pour la variable /s/ marqueur de pluriel. Ces variantes sont sensiblement les mêmes que celles attestées pour le phonème /s/:

a) sibilante [s]
b) aspiration [h] ou
c) élision complète[0].

[16] Se référer au point 2 de la bibliographie, pp. 156-158.

La variété espagnole standard orale, contrairement à celle du français, marque le pluriel de façon redondante sur tout le syntagme nominal (SN). Le son /s/ apparaît sur chaque nom, adjectif et déterminant qui constituent le SN. Par exemple:

3a) Se explotan también la**s** *madera**s** fina**s** en lo**s** bosque**s** del* país.

Le pluriel se répète aussi au niveau du syntagme verbal (SV) qui doit s'accorder en personne et en nombre avec le sujet. Par exemple:

4a) Un tercio de toda**s** *la**s** familia**s** mexicano- norteamericana**s*** tenia**n** *ingreso**s*** que estaba**n** *por debajo del nivel de* pobreza.

La variable /n/ morphème pluriel est aussi sujette à des procédés d'affaiblissement et d'effacement. Selon S. Poplack[17], il y aurait une interaction fonctionnelle entre cette variable et la variable /s/ morphème pluriel: ceux qui emploient la variante élidée [0] d'une de ces deux variables (/s/ ou /n/) plus fréquemment que la moyenne de la communauté tendent à moins utiliser l'élision de l'autre variable[18].

Si l'élision peut s'appliquer au SN ainsi qu'au SV, comment peut on alors distinguer une phrase au pluriel d'une phrase au singulier? Prenons comme exemple la phrase suivante:

5a) pluriel: la**s** *colonia**s** tiene**n** una**s** avenida**s** ancha**s***
5b) élidé: la[0] colonia[0] tiene[0] una[o] avenida[0] ancha[0]
5c) singulier: la colonia tiene una avenida ancha.

Quels sont les facteurs responsables de la désambiguïsation?

Les facteurs ou informations[19] qui servent à désambiguïser les phrases au pluriel sont de quatre types: une inflexion, un autre

[17] S. Poplack, art.cit., 1981, p. 70.

[18] Nous ne sensibilisons pas l'apprenant à la variable /n/ parce que ses variantes sont peu perceptibles pour un apprenant de niveau deux. Nous n'avons pas tenu compte de l'interaction fonctionnelle de cette variable avec la variable /s/ morphème malgré son intérêt certain.

[19] S. Poplack, "Deletion and disambiguation in Puerto Rican Spanish", *Language*, vol. 56, no. 2, 1980, p. 375.

support morphologique, un support non-morphologique et toute combinaison des trois types antérieurs. Ainsi, les types d'information de désambiguïsation peuvent être:

1. une inflexion à l'intérieur du SN seulement:

6a) pluriel: vi a la***[s]*** *niña[h] hoy*
6b) singulier: vi a l***a*** *niña* ***a*** *hoy*

2. un autre support morphologique:

(i) à l'intérieur du SN:
7a) pluriel: l***[o]***[0] hotel***[e]***[0]
7b) singulier: ***el*** *hotel*

(ii) à l'extérieur du SN:
8a) pluriel: la[0] niña[0] habla***[n]***
8b) singulier: la niña habl***a***

3. un support non-morphologique:

(i) sémantique:
9a) pluriel: ***varia***[0] raza[0]
9b) singulier: ***una*** *raza*

(ii) syntaxique:
10a) pluriel: Venezuela tiene costa[0]
10b) singulier: Venezuela tiene ***una*** *costa*

4. une combinaison:

11a) pluriel: una***[s]*** *papa[0] bonita[0] que me lleg****aron***
11b) singulier: un***a*** *papa bonita que me lleg****ó***.

L'inflexion est la seule façon de désambiguïser le pluriel du singulier, dans l'exemple 6a, c'est-à-dire en ajoutant un marqueur pluriel ([s] ou [h]) à un des constituants du SN. Dans 7a- (i), qu'il y ait marqueur ou non, le changement de voyelle du déterminant et du nom différencie le pluriel du singulier. Dans 8a -(ii), dû à la règle d'accord en nombre du verbe avec le sujet, n'importe quelle réalisation phonétique du /n/ autre que [0] communique le pluriel. Dans 9a-(i), le pluriel est communiqué par le sens compris dans *varia* qui signifie *plusieurs*. Dans 10a-(ii), certaines règles syntaxiques de placement communiquent le pluriel, un nom non-modifié qui suit immédiatement un verbe est compris comme étant au pluriel.

Nous avons procédé aux étapes suivantes afin d'établir les facteurs linguistiques qui interviennent dans la fréquence des variantes de la variable /s/ marqueur de pluriel. Premièrement, nous avons identifié la catégorie grammaticale de chacune des occurrences de la variable: article, adjectif ou nom[20]. Deuxièmement, nous avons identifié le type de syllabe qui suit la variable: accentuée ou non accentuée. Troisièmement, nous avons identifié le segment phonologique qui suit la variable: consonne, voyelle ou pause. Finalement, lorsqu'il s'agissait d'une élision, nous avons en plus identifié le nombre et la position des marqueurs de pluriel lorsque présents dans le SN ainsi que les informations supplémentaires qui servent à distinguer les phrases au pluriel de celles au singulier.

A. **Les analyses**

L'affaiblissement [h, 0] de la variable /s/ morphème pluriel:

TABLEAU 4

Pourcentages de la variable /s/, morphème pluriel affaibli [h, 0], selon les facteurs linguistiques qui contribuent à cet affaiblissement

Segment qui suit	Phonologique		Catégorie grammaticale			Syllabe qui suit		
consonne	95/166	(57.23%)	nom	97/166	(58.43%)	non accentuée	132/166	(79.51%)
pause	48/166	(28.91%)	déterm.	36/166	(21.68%)	accentuée	34/166	(20.48%)
voyelle	23/166	(13.85%)	adjectif	33/166	(19.88%)			

[20] O. Alba, "Función del acento en el proceso de elisión de la /s/ en la República Dominicana", *El español del Caribe, Ponencias del VI Simposio de Dialectología, República Dominicana*, colec. Estudios, Universidad Católica Madre y Maestra, 1982, pp. 25- 26.
O. Alba a signalé que la catégorie grammaticale (article, adjectif ou nom) n'intervenait pas dans le choix des variantes de la variable /s/. C'est plutôt le fait que l'article soit un mot non accentué tandis que l'ajectif et le nom sont des mots accentués; nous conservons tout de même ce critère.
Se référer aussi à H. Cedergren, *The Interplay of Social and Linguistic Factors in Panama*, Cornell University dissertation, 1970;
S. Poplack, *art.cit.*, 1981;
T.D. Terrell, "Sobre la aspiración y elisión de la /s/ implosiva y final en el español de Puerto Rico", *Nueva revista de filología hispánica*, no.27, 1978, pp.24-38 et
-----, "Reflexificación en el español dominicano: implicaciones para la educación", *El español del Caribe, ponencias del VI simposio de dialectología*, República Dominicana, colec. Estudios, Universidad Católica Madre y Maestra, 1982, pp. 303-318.

Selon le TABLEAU 4, l'affaiblissement [h, 0] de la variable /s/ morphème pluriel est essentiellement favorisé si:

1- la syllabe qui suit ce morphème est non accentuée (79.51%);
2- ce morphème apparaît dans un nom (58.43%);
3- une consonne suit ce morphème (57.23%).

Par contre, l'affaiblissement est défavorisé lorsque:

1- une voyelle suit ce morphème (13.85%);
2- ce morphème apparaît dans un adjectif (19.88%) ainsi que dans un déterminant (21.68%);
3- la syllabe qui suit ce morphème est accentuée (20.48%).

Dans l'ensemble, ces résultats suivent les mêmes tendances que l'on trouve dans bon nombre de recherches[21]. Une différence ressort, toutefois, au plan de la catégorie grammaticale: selon nos données, l'adjectif défavorise l'affaiblissement alors qu'elle devrait le favoriser. Nous reviendrons sur ce facteur lors de l'analyse en fonction des types de situation de communication de la variable /s/ morphème pluriel.

L'élision [0] de la variable /s/ morphème pluriel:

TABLEAU 5

Facteurs qui contribuent à l'élision [s → 0] de la variable /s/ morphème pluriel

Catégorie grammaticale	Information supplémentaire désambiguisation	Position du morphème	Segment phonologique qui suit	Syllabe qui suit
nom 91/150 (61.66%)	morpho. + non morpho. 77/150 (51.33%)	initiale 81/150 (54%)	consonne 83/150 (55.33%)	non accentuée 120/150 (80%)
adj 32/150 (20.33%)	non morpho. 68/150 (45.33%)	0 68/150 (32%) 00 11/150 (7.33%)	pause 45/150 (30%)	accentuée 30/150 (20%)
dét 27/150 (18%)	morpho. 5/150 (3.33%)	#0 8/150 (5.33%)	voyelle 32/150 (14.66%)	
	aucun 0/150 (0.%)	# 1/150 (0.66%) ## 1/150 (0.66%) 0# 0/150 (0%)		

[21] Voir entre autres S. Poplack, *art.cit.*, 1981.

Selon le TABLEAU 5, l'élision [0] de la variable /s/ morphème pluriel est favorisée lorsque:

1- ce morphème est suivi d'une syllabe non accentuée (80%);

2- ce morphème apparait dans un nom (61.66%);

3- ce morphème est suivi d'une consonne (55.33%);

4- ce morphème occupe la position initiale dans le SN (54%)

5- il y a des informations supplémentaires de désambiguïsation de type: morphologique et non morphologique (51.33%) ou de type non morphologique (45.33%).

Par contre les facteurs linguistiques suivants défavorisent l'élision [0] de la variable /s/ morphème pluriel:

1- l'absence d'information supplémentaire de désambiguïsation (0%)

2- l'absence d'élision qui précède ce morphème (0S= 0%; SS= 0.65% et S= 0.65%);

3- une information de désambiguïsation de type morphologique (3.33%);

4- une voyelle qui suit ce morphème (14.66%);

5- la catégorie grammaticale: déterminant (18%) et

6- une syllabe accentuée qui suit ce morphème (20%).

Ces résultats suivent, dans l'ensemble, les mêmes tendances que celles observées dans d'autres recherches[22]. Toutefois, quatre facteurs se comportent différemment: la position du morphème, le segment phonologique qui suit le morphème, l'information supplémentaire de type morphologique ainsi que la catégorie grammaticale de *l'adjectif*.

Selon nos données, la position initiale du morphème favorise l'élision [0] (53.90%) alors que des recherches démontrent que cette position la défavorise. Selon O. Alba[23], la position initiale dans le SN

[22] S. Poplack, art.cit., 1981.

[23] O. Alba, art.cit., 1982, p.19.

est occupée dans 70% des cas par un déterminant, catégorie grammaticale qui défavorise l'élision. Dans notre matériel, cette position initiale est occupée dans la majeure partie par les catégories grammaticales *nom* et *adjectif* (46.12% et 12.78% respectivement, pour un total de 58.89%)[24], deux catégories qui favorisent normalement l'élision.

Deuxièmement, nos résultats retiennent comme segment phonologique favorisant l'élision *la consonne qui suit le morphème*, tandis que les recherches[25] identifient la *pause*. Cette différence est cohérente avec la précédente. Si, selon nos données, la position dans le SN qui favorise l'élision est l'initiale, il est tout à fait normal de s'attendre à ce qu'une consonne suive le morphème plutôt qu'une pause. Par contre, dans les recherches, la position qui favorise l'élision est la dernière dans le SN; alors, il est normal de s'attendre à ce que le morphème soit suivi d'une pause.

TABLEAU 6
Distribution des types de SN

TYPE DE SN	TOTAL DE SN	POURCENTAGE DE SN
N	75	34.25%
DøT N	62	28.31%
N ADJ	20	9.13%
DøT N ADJ	16	7.31%
ADJ N	13	5.94%
DøT ADJ N	10	4.57%
ADJ N ADJ	9	4.10%
ADJ DøT N	6	2.74%
N ADJ ADJ	6	2.74%
DøT ADJ N ADJ	2	0.91%
TOTAL	219	100.00%

[24] Se référer au TABLEAU 6. L'article occupe 41.11% des positions initiales dans le SN dans notre échantillon.

[25] Voir entre autres S. Poplack, art.cit., 1981 ainsi que T.D. Terrell, *art.cit.*, 1977 et 1982.

Troisièmement, l'information supplémentaire de désambiguïsation de type morphologique ne favorise pas l'élision selon nos données, alors qu'elle devrait le faire selon les résultats obtenus dans d'autres recherches.

Par ailleurs, nous constatons que bon nombre des variables /s/ morphèmes pluriels élidés sont aussi précédées d'une élision (0= 32%; 00= 7.33% et S0= 5.33%) et que seulement 1.32% des élisions sont précédées d'une information morphologique (S 0.66% et SS 0.66%). Aussi, bon nombre de /s/ élidés occupent la position initiale dans un SN (54%) dont près de 33.48% sont de type N (TABLEAU 6). Par conséquent, la combinaison de ces facteurs peut expliquer le pourcentage élevé du facteur de désambiguïsation de type *non morphologique* (45.33%). Car, suite à l'élision de cette variable /s/, il ne reste aucune information morphologique du pluriel dans des phrases telles que:

12- N: pluriel: ¡Zanahoria***[0]***! *¡Zanahoria**[0]**!*
singulier: ¡Zanahori**a**! *¡Zanahori**a**!*
13- DéT N: pluriel: *La principal riqueza de Bolivia* consiste en **su*[0]*** *mina**[0]** de plata*, estaño y cobre.
singulier: *La principal riqueza de Bolivia* consiste en **su** *mina*
14- ADJ N: pluriel: Hay hermosa***[0]*** *playa**[0]** en ...*
singulier: Hay **una** *hermosa **playa** en ...*

La notion de pluriel est alors communiquée autrement

12- N: la connaissance du contexte (un nombre de carottes sont présentes sur la table);
13- DET N: l'énumération des différents types de mine (plata, estaño y cobre);
14- ADJ N: l'organisation syntaxique (*hay* + nom indéterminé = pluriel).

Finalement, comme dans le cas de l'analyse de l'affaiblissement de la variable /s/ morphème pluriel, la catégorie grammaticale adjectif défavorise l'élision alors qu'elle devrait la favoriser.

Les types de situation de communication

TABLEAU 7
Distribution de la variable /s/, morphème pluriel, selon le type de situation de communication

VARIANTES	DIALOGUE	LECTURE
[s]	4/94 (4.25%)	258/334 (77.25%)
[h]	2/94 (2.13%)	14/334 (4.19%)
[0]	88/94 (93.62%)	62/334 (18.56%)
TOTAL	94/94	334/334

Selon le TABLEAU 7, nous constatons que la situation de lecture favorise la variante sibilante [s] (77.25%) alors que les dialogues favorisent l'élision [0] (93.62%).

TABLEAU 8
Distribution de la variable /s/, morphème pluriel, selon la catégorie grammaticale et le type de situation de communication

CATÉGORIES GRAMMATICALES	VARIANTES	DIALOGUE	LECTURE
nom	[s]	1/62 (1.61%)	128/164 (78.05%)
	[h]	2/62 (3.23%)	4/164 (2.44%)
	[0]	59/62 (95.16%)	32/164 (19.51%)
adjectif	[s]	1/15 (6.66%)	70/89 (78.65%)
	[h]	0/15 (0%)	1/89 (1.12%)
	[0]	14/15 (93.33%)	18/89 (20.22%)
déterminant	[s]	2/17 (11.76%)	60/81 (74.07%)
	[h]	0/17 (0%)	9/81 (11.11%)
	[0]	15/17 (88.23%)	12/81 (14.81%)
TOTAL		94/94	334/334

Cette même tendance ressort du TABLEAU 8. La lecture favorise toujours la sibilante [s], peu importe la catégorie grammati-

cale: nom (78.05%), adjectif (78.65%) et déterminant (74.07%). Les dialogues favorisent eux aussi l'élision [0], peu importe la catégorie grammaticale: nom (95.16%), adjectif (93.33%) et déterminant (88.23%).

Par ailleurs, il nous est toujours difficile d'expliquer, suite à toutes ces analyses, pourquoi la catégorie grammaticale *adjectif* ne favorise pas davantage l'élision (ou l'affaiblissement). Il est à remarquer, néanmoins, que l'élision semble consistante. Elle se produit en même temps sur tous les éléments du SN (nom, adjectif et déterminant) ou elle ne se produit pas du tout.

B. **En Résumé**

Il ressort de ces analyses que la variable /s/, morphème pluriel, se comporte généralement de façon concordante avec les résultats obtenus dans d'autres recherches réalisées sur l'espagnol. Ainsi, l'élision n'a pas lieu s'il n'y a pas d'autres types de désambiguïsation (lexicale, inflexionnelle ou morphologique) dans le SN, avant le SN ou après celui-ci. L'élision, rappelons-le, se produit en même temps sur tous les constituants du SN ou elle est bloquée en même temps sur tous ces constituants.

De plus, une situation formelle de communication favorise la fréquence de la variante sibilante [s] alors qu'une situation moins formelle augmentera les fréquences d'élision de cette variable. Finalement, l'origine du locuteur intervient elle aussi dans les fréquences de ces deux variantes. Le locuteur originaire de la ville de Mexico et celui de la région catalane produisent plus d'occurrences de la variante sibilante alors que les locuteurs originaires de Cuba, de Porto Rico et de la côte colombienne élident davantage cette variable.

Le TABLEAU 9 montre que la fonction de marqueur de pluriel n'empêche nullement le /s/ d'être élidé: l'élision [0] est de 35.05% pour le morphème pluriel alors qu'elle n'est que de 14.97% pour la variable phonétique en position finale. Ceci peut s'expliquer par la présence dans l'énoncé d'informations supplémentaires de désambi-

gulsation comme celles que nous avons relevées au TABLEAU 5. Par ailleurs, l'aspiration [h] est favorisée lorsqu'il s'agit du /s/ phonétique (30.61%) et non du /s/ morphème pluriel (3.74%). Ces résultats sont conformes à ceux obtenus dans d'autres recherches[26].

1.1.1.3 COMPARAISONS ENTRE LA VARIABLE /S/ MORPHÈME PLURIEL ET LA VARIABLE PHONÉTIQUE /S/

TABLEAU 9
Comparaison de la distribution de la variable /s/, morphème pluriel avec celle de la variable /s/, phonème, en position finale de mot et ce, pour l'aspiration et l'élision

VARIANTES	MORPHEME PLURIEL /s/	VARIABLE PHONETIQUE /s/ EN POSITION FINALE	TOTAL
[h]	3.74%	30.61%	34.35%
[0]	35.05%	14.97%	50.02%
TOTAL	38.79%	45.58%	84.37%

La variable /s/ morphème

Par ailleurs, certaines occurrences de la variable /s/ morphème pluriel ne font pas partie des catégories grammaticales que nous avons identifiées antérieurement, soit le déterminant, le nom et l'adjectif. Ce sont les pronoms et certains verbes:

15- lo**s** *ello**s** la**s** no**s** le**s***
16- podemo**s** *estudiamo**s**.*

Pour certains verbes, la variable /s/ morphème sert à indiquer la personne grammaticale du verbe plutôt que le pluriel. Ainsi, les verbes conjugués à la deuxième personne du singulier finissent en /s/[27] ainsi que certains verbes conjugués avec le pronom vos:

[26] Se référer à la section 2 de la bibliographie, pp. 156-158.

[27] Sauf à la forme impérative.

17- estás *tienes*
18- *vos querés*

Le verbe *ser* prend la forme *es* lorsqu'il est conjugué à la troisième personne du singulier, au présent de l'indicatif.

Pour ces occurrences, nous nous sommes limitée à présenter, au TABLEAU 10, leur distribution en fonction de la situation de communication.

TABLEAU 10
Distribution de la variable /s/, morphème pluriel, pour les pronoms et les verbes, selon le type de situation de communication

CATÉGORIE GRAMMATICALE	RÉALISTION PHONÉTIQUE	DIALOGUE	LECTURE	TOTAL
PRONOM				
	[s]	5/26	3/3	8/29
(les,los,las,nos,	[h]	10/26	0/3	10/29
ellos,ellas,vos)	[0]	11/26	0/3	11/29
VERBE				
- amos	[s]	3/8	3/3	6/11
	[h]	4/8	0/3	4/11
	[0]	1/8	0/3	1/11
avec Tú	[s]	4/10		4/10
	[h]	4/10		4/10
	[0]	2/10		2/10
avec VOS	[s]	0/1		0/1
	[h]	0/1		0/1
	[0]	1/1		1/1
ES	[s]	5/19	25/41	30/60
	[h]	12/19	14/41	26/60
[0]		2/19	2/41	4/60
TOTAL		64/64	47/47	

Selon le TABLEAU 10, la situation de lecture favorise encore la variante sibilante [s] chez les pronoms (3/3), les verbes en *amos* (3/3) et le verbe *es* (25/41).

La situation de dialogue favorise l'aspiration [h] chez les verbes en *amos* (4/8); ceux conjugués avec *tú* (4/10) ainsi que le verbe *es* (12/19). Par contre, pour tous les pronoms, les fréquences de l'aspiration [h] (10/26) et de l'élision [0] (11/26) s'équivalent. Ces résultats sont conformes à ceux des autres recherches[28].

1.1.2 *La variable «donner son accord à quelqu'un»*

INTRODUCTION

Nous avons relevé, dans les dialogues, différents termes ayant une même fonction discursive soit «donner son accord à quelqu'un». Nous n'avons retenu que les expressions qui sont employées dans le sens de «d'accord, ça va», et nous avons ignoré celles qui sont de simples affirmations. Nous avons conservé, par exemple, des expressions comme *como usted diga*:

19- a- Gracias pues, en cuanto sepa algo definitivo me comunico con usted
b- ***como usted diga***

Mais nous n'avons pas inclus des expressions comme *sí, como no*:

20- a- yo espero que esté a su agrado
b- ***sí, sí, como no, claro que sí*** *mm... bien.*

Nous avons relevé six variantes pour cette variable: *bueno, tá bien, o.k., va pues, de acuerdo, como usted diga.*

Nous avons analysé cette variable malgré le nombre restreint d'occurrences des variantes relevées. Cette analyse vise à dégager des tendances quant à l'emploi de ces variantes[29]. Nous avons conséquemment vérifié les tendances observées dans notre matériel auprès de six étudiants mexicains choisis au hasard[30].

---

[28] Voir entres autres T.D. Terrell, "Final /s/ in Cuban Spanish", *Hispania*, no. 62, déc. 1979, p. 606.

[29] Il nous apparaît pour le moment qu'aucune recherche n'a encore été réalisée sur cette variable.

[30] Voir les pages 63-64 de cette annexe.

A. **Les analyses**

Nous avons relevé six tendances quant à l'emploi des variantes de la variable: *donner son accord à quelqu'un.*

Premièrement, cinq de ces six variantes sont invariables, c'est-à-dire qu'elles ne s'accordent ni en genre ni en nombre. Ainsi, on ne peut obtenir les formes *están bien* ou *buenas* sans que leur fonction discursive en soit modifiée. Par contre, la variante *como usted diga* peut s'accorder en nombre: *como ustedes digan.*

Deuxièmement, elles apparaissent seules ou combinées entre elles. Une pause les sépare lorsqu'elles se combinent:

21- a- *Pues lo mismo que mi compañera, por favor.*
b- ***Bueno.***
22- a- *¡Ay! que sean 20, le llevamos 2 kilos... 2... 2 kilos, 4 libras.*
b- ***o.k., está bien*** *¡a 20! ¡a 20!*

Troisièmement, elles peuvent être au début ou à la fin de l'énonciation lorsqu'elles se combinent entre elles:

23- a- *1,50 ... 1,50 el kilo, más o menos, no, está bien. Vamos a llevar un kilo.*
b- ***está bien****, o.k.,* ***bueno***
24- a- *o.k., perfecto.*
b- ***Bueno****, bueno,* ***está bien****. Tenga, par usted ésta...*

Quatrièmement, elles peuvent être répétées; une pause les sépare alors:

25- a- *Claro cualquiera cosa, Rosario. Pero, a ver si pedimos la comida primero y discutimos después.*
b- *¡Han!* ***está bien, está bien*** *... ¿señorita?..*
26- a- *...¡Ay! dios mío esta gente, oye Rosario, yo no les entiendo nada.*
c- *bueno sí...*
b- ***bueno, bueno****, está bien.*

Cinquièmement, elles ne peuvent pas être mises à la forme négative:

*27- a- *¡Ay! que sean 20, le llevamos 2 kilos... 2... 2 kilos, 4 libras*
*b- *o.k.,* ***no está bien*** *¡a 20! ¡a 20!*

*28- a- *¿y usted, señora?*
b- *pues lo mismo que mi compañera, por favor.*
*a- ***no bueno***

Si un terme de négation précède ces variantes, il est alors suivi d'une pause afin de signaler qu'il ne fait pas partie de la variante:

29- a- *O sea de papel no tengo para que se los lleve. Como ésta si quiere.*
b- ***no, está bien.***

Sixièmement, elles peuvent être précédées ou suivies de l'adverbe affirmatif ***sí***. Une pause sépare alors l'adverbe de la variante:

30- a- *No, tengo bolsas plásticas como ésta.*
b- ***sí, sí**, está bien.*
31- a- *¿Se va llevar un kilo?*
b- ***sí**, bueno.*

Par ailleurs, ces variantes se trouvent seulement dans les situations de dialogue. Si nous analysons de plus près ce type de situation de communication, nous réalisons que la fréquence de chacune de ces variantes diffère selon que cette situation est formelle ou informelle.

TABLEAU 11
Distribution des variantes de la variable *donner son accord à quelqu'un*, selon le type de situation formelle ou informelle de dialogue

VARIANTES	SITUATION DE DIALOGUE		TOTAL
	INFORMELLE	FORMELLE	
bueno	18/21	3/21	21/21
está bien	12/12	-	12/12
o.k.	8/10	2/10	10/10
va pues	1/ 1	-	1/ 1
de acuerdo	-	1/ 1	1/ 1
como usted diga	-	1/ 1	1/ 1
TOTAL	40/46	7/46	47/46

Du TABLEAU 11, il ressort comme tendance du TABLEAU 11 que la fréquence de ces variantes dépend de la situation de communication. La variante *está bien* se retrouve seulement en situation informelle (12/12); *bueno* et *o.k.* sont aussi essentiellement utilisées en situation informelle (18/21 et 8/10 respectivement). Par ailleurs, *como usted diga* se retrouve en situation formelle ce qui concorde avec l'emploi du pronom de forme politesse *usted*; ce dernier devrait être remplacé par le pronom *tú* (ou *vos*)[31] dans une situation informelle de communication:

32. *como tú digas.*

Finalement, nous avons vérifié si la fréquence des variantes pouvait aussi être reliée à l'origine du locuteur.

TABLEAU 12
Répartition des variantes de la variable *donner son accord à quelqu'un*, selon le nombre d'occurrences par locuteur

VARIANTES	LOC. 1	LOC. 2	LOC. 4	LOC. 5	LOC. 6	LOC. 7	LOC. 9	TOTAL
bueno	2/21	1/21	2/21	1/21	3/21	8/21	4/21	21/21
tá bien	-	1/12	-	-	3/12	6/12	2/12	12/12
o.k.	-	-	1/10	-	6/10	2/10	1/10	10/10
va pues	-	-	-	-	-	-	1/1	1/1
de acuerdo	1/1	-	-	-	-	-	-	1/1
como usted diga	-	1/1	-	-	-	-	-	1/1
TOTAL	3/46	3/46	3/46	1/46	12/46	16/46	8/46	47/46

Au TABLEAU 12, nous observons que la variante *bueno* est la seule variante fréquente chez tous les locuteurs, avec un total de 21 occurrences (21/46). La variante *está bien* suit avec un total de 12 occurrences (12/46) puis vient la variante *o.k*[32] avec un total de 10 occurrences (10/46). Les 3 occurrences restantes sont réparties entre les 3 variantes: *va pues, de acuerdo, como usted diga* (1/46) respectivement.

[31] Se référer à la sous-section 3.2, pp. 88-92, où nous traitons des variantes de la variable *s'adresser informellement à une seule personne.*

[32] *o.k.* est prononcé comme à l'anglais [oke] dans notre enregistrement.

BEST COPY AVAILABLE

De plus, 8 des 21 occurrences de *bueno*, ainsi que 6 des 12 occurrences de *está bien* proviennent du locuteur numéro sept, un Portoricain, tandis que 6 des 10 occurrences de *o.k.* proviennent du locuteur numéro six, un Mexicain qui habitait au Québec depuis deux ans.

Par ailleurs, la variante *está bien* subit des modifications au niveau phonétique. Nous présentons ces différentes variantes que au TABLEAU 13.

TABLEAU 13
Distribution des variantes phonétiques de la variante *está bien*

VARIANTES PHONETIQUES ESTA BIEN	DIALOGUES	BANDES DESSINEES D'ARGENTINE	TOTAL
e[s]tá + bien	3/12	0/1	3/13
e[x]tá + bien	0/12	0/1	0/13
e[0]tá + bien	0/12	0/1	0/13
[0]tá + bien	9/12	1/1	10/13
TOTAL	11/12	1/1	13/13

Selon le TABLEAU 13, l'élision complète de la première syllabe (syllabe inaccentuée) est plus fréquente (9/12) que la variante *está bien*[33] (3/12). De ces trois récurrences de *está bien*, deux sont produites par un Mexicain et l'autre par un Portoricain. Signalons que dans ce dernier cas, la variante est marquée par l'emphase.

De plus, la seule forme écrite de la variante */está bien/* présente dans notre corpus a été écrite sous la forme *tá bien*, soit l'élision complète de la première syllabe.

[33] Cette variante est aussi celle que l'on trouve dans certains manuels d'enseignement de l'espagnol; voir, par exemple, A. Sánchez et al., *Op.cit.*, p. 81.

Le nombre restreint d'occurrences de cette variante ne nous permet pas d'analyser les procédés impliqués dans cette élision complète de la première syllabe. Mentionnons toutefois que certains auteurs[34] ont déjà relevé cette élision dans le verbe *estar*.

B. **Résultats obtenus auprès de six étudiants mexicains, concernant la variable *donner son accord à quelqu'un***

B.1. *Le choix des Hispanophones*

Nous avions établi comme critères de sélection pour le choix des Hispanophones, leur nationalité et leur âge. Ils devaient être de la même nationalité ainsi que du même groupe d'âge qu'un de nos locuteurs hispanophones. Parmi les treize étudiants hispanophones qui se sont présentés, seulement six étudiants mexicains répondaient à ces deux critères.

B.2. *Procédures*

Nous avions élaboré un questionnaire dans lequel trente-neuf brefs extraits de conversation étaient transcrits. Chacun de ces extraits comprenait au moins une des six variantes identifiées pour la variable *donner son accord à quelqu'un*. Ces extraits provenaient directement de notre matériel pédagogique ou étaient conçus en fonction des six tendances précédemment mentionnées. Finalement, un enregistrement de ces extraits accompagnait le questionnaire.

Nous avons regroupé les six étudiants mexicains et nous leur avons distribué ce questionnaire. Chaque Mexicain était invité à souligner ou à encercler tout ce qui lui semblait incorrect ou «bizarre» dans les transcriptions.

---

[34] Se référer à la section 3 de la bibliographie, pp. 158-159.

B.3. *Résultats*

Les résultats obtenus se résument ainsi:

		TOTAL
1-	les variantes sont:	
	a) invariables: *está bien, bueno, va pues, de acuerdo, o.k.*	6/6
et	b) variable: *como usted diga;*	6/6
2-	elles apparaissent seules ou combinées entre elles;	6/6
3-	elles peuvent être répétées;	5/6
4-	elles ne peuvent pas être à la forme négative;	6/6
5-	elles peuvent être au début ou à la fin de l'énoncé;	5/6
6-	elles peuvent être précédées ou suivies de l'adverbe positif ***sí***.	5/6

Finalement, parmi ces six étudiants mexicains, 5 ont remplacé la variante *va pues* par ***sale pues*** dans quelques cas. Par contre, aucun d'entre eux n'a remplacé [tá bien] par *está bien.*

C. **En résumé**

À la suite de ces analyses, nous constatons qu'il existe une variable discursive que l'on pourrait appeler *donner son accord à quelqu'un.* Nous avions au départ identifié dans notre matériel pédagogique six variantes pour cette variable: *bueno, tá bien, o.k., va pues, de acuerdo, como usted diga.* Cette liste ne semble pas être exhaustive; cinq Mexicains y ont ajouté une variante de plus: sale pues.

Par ailleurs, le type de situation de communication ainsi que l'origine du locuteur pourraient être des facteurs intervenant dans la fréquence ainsi que dans la prononciation de ces variantes.

Finalement, l'ensemble de nos résultats ne peut être exprimé que sous forme de tendances ou d'hypothèses qui, croyons-nous, mériteraient d'être vérifiées plus tard.

Pour les variables subséquentes de cette première partie, nous avons dû nous limiter à comparer les résultats obtenus selon le type de la situation de communication. Nous en avons dégagé les principales tendances bien que la précarité de nos données recommandât de la prudence lors de l'interprétation.

1.1.3 *La variable /d/*

1.1.3.1 LA VARIABLE /D/ EN POSITION INTERVOCALIQUE

A. Les analyses

Nous avons identifié deux variantes de la variable /d/ en position intervocalique:

1- fricative sonore [d]
2- élision complète [0].

TABLEAU 14
Distribution de la variable /d/, phonème en position intervocalique, selon le type de situation de communication

VARIANTES	SITUATION DE COMMUNICATION Dialogues	Lectures	TOTAL
[d]	89/95 (93.68%)	211/211 (100%)	300/306 (98.04%)
[0]	6/95 (6.32%)	0/211 (0%)	6/306 (1.96%)
TOTAL	95/95	211/211	306/306

Selon le TABLEAU 14, l'élision [0] est favorisée par la situation de communication de dialogue (6/95) alors que la lecture qui bénéficie d'un support visuel favorise davantage la variante fricative sourde [d]. Toutefois, certains auteurs[35] mentionnent qu'un usage abusif d'une de ces deux variantes, indépendamment de la situation de communication, ne correspond pas à la norme.

[35] Se référer à la section 4 de la bibliographie, pp. 159-160.

Cinq des six élisions sont produites par le même locuteur originaire de Porto Rico. Les six élisions relevées dans les dialogues se distribuent de la façon suivante:

4 proviennent du mot ***nada*** → **na**
dont 3 du syntagme: ***nada más*** → **na má**
1 provient du mot ***lado*** → **lao**
1 provient du participe passé en ***ado***.

B. **En résumé**

La variable /d/ en position intervocalique peut être élidée, surtout dans le syntagme *nada más* ainsi que dans les participes passés se terminant en *ado*[36]. De plus, une situation moins formelle de communication favorise aussi l'élision de cette variable. Finalement, ces résultats sont conformes à ceux obtenus dans d'autres recherches[37].

1.1.3.2 LA VARIABLE /D/ EN POSITION FINALE

A. **Les analyses**

Dans notre matériel pédagogique, nous n'avons identifié qu'une seule variante de la variable /d/ en position finale, l'élision [0]. Le type de situation de communication et l'origine du locuteur ne semblent pas défavoriser cette élision. Selon le TABLEAU 15, la situation de lecture a aussi favorisé l'élision de cette variable même si le locuteur profitait d'un support visuel dans cette situation de communication.

TABLEAU 15
Distribution de l'élision [0] de la variable /d/, en position finale, selon le type de situation de communication

VARIANTE	SITUATION DE COMMUNICATION		TOTAL
	Dialogues	Lectures	
[0]	32/32	15/15	47/47

[36] J. Bouzet, *Op.cit.*, p. 2.

[37] Se référer à la section 4 de la bibliographie, pp. 159-160.

Certains grammairiens mentionnent cette élision parmi les variantes présentes dans la variété orale standard de l'espagnol.

> «Quand le **d** est final (*salu**d***, *uste**d***, *liberta**d***), on peut le prononcer comme **z** très affaibli, à peine esquissé. Il est admis aussi de ne pas le prononcer du tout.»[38]

Finalement, rappelons que parmi les cinq Hispanophones choisis comme juges, quatre ont réécrit la lettre **d** à la fin de toutes les occurrences des mots *usté* et *verda* présents dans les textes écrits. De plus, ces quatre juges avaient commenté dans leur questionnaire que le son **/d/** se prononçait lorsqu'il se trouvait en position finale de mot. Ces juges ont été plus «normatifs» que le comportement langagier recommandé par certains grammairiens ainsi que celui observé dans notre matériel pédagogique. A. Valdman[39], rappelons-le, a déjà mentionné cette différence entre attitudes et comportements langagiers.

B. **En résumé**

L'élision de la variable /d/ en position finale semble généralisée dans toutes les situations de communication, indépendamment de l'origine du locuteur. Elle fait partie de la norme espagnole malgré les attitudes langagières normatives de certains Hispanophones.

1.1.4 *Neutralisation de /r • l/ en position implosive*

A. **Les analyses**

Nous avons identifié deux variantes de la variable /r/ en position implosive:

1- fricative [r]
2- liquide [l].

---

[38] J. Bouzet, *loc.cit.*

[39] A. Valdman, *art.cit.*, 1972, p. 98.

Nous n'avons considéré que les cas où la variable /r/ est suivie d'un /t/ ou d'un /n/ pour analyser la neutralisation du phonème /r • l/ en position implosive. Cette procédure allège les données car ce sont les seules positions où il y a eu neutralisation.

TABLEAU 16

Distribution des variantes de la variable /r/, en position implosive, suivie de /t/ ou /n/ et selon le type de situation de communication

VARIANTE	SITUATION DE COMMUNICATION DIALOGUE		LECTURE		TOTAL
	/t/	/n/	/t/	/n/	
[r]	16/18	1/2	70/70	9/9	96/99
[l]	2/18	1/2	0/70	0/9	3/99
TOTAL	18/18	2/2	70/70	9/9	99/99

Selon le TABLEAU 16, trois neutralisations du /r/ implosif ont lieu dans les situations de dialogue (3/20) et aucune neutralisation n'est relevée dans les lectures. Ces trois neutralisations sont produites par un seul locuteur, un Portoricain, et elles se répartissent ainsi:

deux /r/ deviennent [l] devant /t/ et
un /r/ devient [l] devant /n/;
Exemples: *impo[l]tado, ca[l]nero.*

R. del Rosario[40] mentionne qu'à Porto Rico la substitution est si bien établie parmi les gens cultivés que certains conservent l'opposition tandis que d'autres pratiquent la neutralisation en /l/ sans que cela fasse l'objet de critiques ou de rejets.

La neutralisation /r • l/ en position implosive a aussi été relevée dans d'autres régions telles que la République Dominicaine et la Bolivie, pour ne nommer que celles-ci[41].

[40] R. del Rosario, *op.cit.*, p. 19; se référer aussi à la section 5 de la bibliographie, pp. 160-162.

[41] Se référer à la section 5 de la bibliographie, pp. 160-162.

B. **En résumé**

La neutralisation /r • l/ en position implosive semble être favorisée en situation informelle de communication. L'origine du locuteur pourrait aussi être un facteur intervenant dans la fréquence de cette neutralisation: elle serait, par exemple, fréquente à Porto Rico.

1.1.5 *La variable /para/*

A. **Les analyses**

Pour la variable **/para/**, nous avons identifié deux variantes:

1- [para]
2- [pa]

TABLEAU 17
Distribution des variantes de la variable /para/, selon le type de situation de communication

VARIANTE	DIALOGUES	LECTURES	TOTAL
PARA	11/13	6/6	17/19
PA	2/13	0/6	2/19
TOTAL	13/13	6/6	19/19

Selon TABLEAU 17, nous constatons que les deux types de situation de communication favorisent la variante [*para*]: les dialogues dans onze des treize occurrences (11/13) et les lectures dans toutes les occurrences (6/6).

La variante [*pa*] n'apparaît que dans les dialogues (2/13). Les deux occurrences de cette variante ont été produites par deux locuteurs, un Cubain et un Portoricain. Le locuteur cubain se trouvait en situation informelle de dialogue alors que le locuteur portoricain était en situation formelle de dialogue. Dans les deux cas, cette variante était en position implosive:

33. locuteur cubain: y [**pa**] *cuando*
34. locuteur portoricain: [**pa**] *que se lo lleve.*

Ces deux locuteurs ont aussi produit des occurrences de la variante [*para*]. Ces occurrences sont généralement suivies d'une voyelle ou d'une sibilante [s].

Par ailleurs, nous avons remarqué que le débit était plus rapide pour les phrases où la variante [*pa*] était présente que pour celles où la variante [*para*] était utilisée.

35. A- O sea de papel no tengo **pa** que se lo lleve. Como ésta si quiere...
B- No, 'tá bien.
C- O.K., perfecto.
A- Bueno... bueno, 'tá bien... Tenga, **para** usted ésta.
B- Gracias.
A- Y **para** usted ésta... Bueno...
C- Gracias.

Finalement, selon R.N. Phillips, les deux variantes [*para*] et [*pa*] sont en variation libre:

> "***pa** and **pa'l** seem to be an allegro form which is not subject to any regular rules of syntax or phonology."*[42]

B. **En résumé**

Nous relevons deux variantes de la variable /*para*/: [*para*] et [*pa*]. Nos données ne nous permettent pas de dégager de tendances. Ajoutons que d'autres recherches font aussi mention de ces deux variantes[43].

---

[42] R.N. Phillips, *Los Angeles Spanish: A Descriptive Analysis*, Wisconsin, thèse de doctorat inédite, University of Wisconsin, 1967, p. 601.
Voir aussi M. García, "Pa(ra) usage in United States Spanish", *Hispania*, no. 62, 1979, pp. 106-114.

[43] Se référer à la section 6 de la bibliographie, p. 162.

1.1.6 *Les variables pragmatiques*

Nous avons inclus dans cette section des variables pour lesquelles nous avons relevé au moins deux variantes, mais le nombre restreint d'occurrences de ces variantes ne nous permet pas de les analyser.

Nous n'avons retenu que les variables présentes dans les situations de dialogue. Ces dernières nous permettent de classer les variantes selon qu'elles sont présentes dans une ituation formelle ou informelle de dialogue (selon notre matériel pédagogique).

Nous avons regroupé ces variantes selon leur fonction respective dans les situations de dialogue. De plus, nous avons identifié au moins une source de référence[44] qui atteste chacune des variantes qui ne font pas déjà partie du contenu régulier du niveau deux. Finalement, nous avons mis entre parenthèses les éléments facultatifs de la variante; par exemple:

36. *bueno (pues)*

Ces parenthèses indiquent qu'il est possible de trouver dans notre matériel les variantes suivantes:

37. *bueno*
38. *bueno pues.*

FONCTION:

1- ***Saluer à l'arrivée:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
¿cómo está?	formelle	
¿cómo estás	informelle	
¿qué tal? ¿Cómo estás?	informelle	
¿qué tal te va?	informelle	
¡buenos días!	formelle	
¡buenas noches!	formelle	
¡hola!	informelle	

[44] Se référer à la section 7 de la bibliographie, pp. 162-164.

2- ***Dire au revoir:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
¡adiós!	formelle et informelle	
¡bye!	informelle	
¡chao!	informelle	M. Salas; DIC. AMERICAIN; R. del Rosario;
hasta luego	formelle	

3- ***Répondre à une demande de service***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
en seguida (se los traigo)	formelle	
ya se los traigo	formelle	
un momentito	formelle	

4- ***Demander: que voulez-vous ou que veux-tu?:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
¿qué les provocaría?	formelle	ENC. IDIOMA; B. Rimgaila; M.J. Gelabert et al.;
¿qué se les ofrece?	formelle	
¿en qué puedo servirla?	formelle	
¿ese milagro qué llamas?	informelle	B. Rimgaila;
¿qué quiere?	formelle	
¿qué desean?	formelle	
¿necesita algo más?	formelle	

5. ***Insister pour faire accepter un rendez-vous:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
les esperamos	formelle	R. Rimgaila;
allí nos vemos	informelle	
nos veremos, ¿an?	informelle	

6. ***Interrompre la conversation d'autrui:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
perdón	formelle	
perdóneme	formelle	
perdone(n)	formelle	
con permiso	formelle	

7- ***Amener le locuteur à répéter ce qu'il vient de dire:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
¿a? ¿an? ¿ah?	informelle	
¿qué?	informelle	
¿cómo dice?	formelle	
¿perdón?	formelle	
¿cómo le dijo usted?	formelle	
¿qué?	formelle	

8- ***Exprimer l'admiration ou la satisfaction:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
¡ni te cuento!	informelle	
¡está perfecto!	formelle	
¡estupendo!	formelle	B. Rimgaila; Adrienne;
¡es bien bueno!	formelle	
¡excelente!	formelle	
¡ah! ¡cómo me gusta a mí!	formelle	
¡riquísimo!	formelle	
¡divina!	formelle	B. Rimgaila;
¡qué bonito!	informelle	

9- ***Exprimer la peur:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
¡me asustó muchísimo!	formelle	
¡por poco grito!	formelle	
¡yo grité!	formelle	
¡me asustó de carajo!	informelle	ENC. IDIOMA; DIC. MEXICAN; Adrienne;
¡casi grito!	informelle	
¡casi que me cago!	informelle	
	SIGNIFICATION: mourir de peur chier dans ses culottes	DIC. CUBAN; ENC. IDIOMA; M. MOLINER; Adrienne;

10- ***Attirer l'attention de l'autre:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
¡oye! ¡oiga!	formelle et informelle	
¡mire!	formelle	
¡mira!	informelle	
¡señora!	formelle	
¡señorita!	formelle	
¡caballero!	formelle	
¡camarero, por favor!	formelle	
¡ves!	informelle	

BEST COPY AVAILABLE

11- ***Confirmer:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
¡como no!	formelle	
¡claro (que sí)!	formelle et informelle	Adrienne;
¡sí, sí!	formelle et informelle	

12- ***Encourager le locuteur à poursuivre son énoncé:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
sí	formelle et informelle	
ajan	formelle	
pero siga	formelle	Adrienne;
pero siguele	informelle	Adrienne;
continue	formelle	
cuéntame	informelle	B. Rimgaila;

13- ***Remercier:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
(muchas) gracias	formelle et informelle	
muchísimas gracias	formelle	
le agradezco mucho (ísimo)	formelle	B. Rimgaila; Adrienne;
gracias por	formelle et informelle	
es muy gentil de su parte	formelle	

14. ***Répondre suite à un remerciement:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
fue un placer	formelle	
de nada	formelle et informelle	
el placer es nuestro	informelle	
de nada (hombre)	informelle	

15. ***Exprimer la surprise:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
¡qué barbaridad!	formelle	Adrienne;
¡dios mío!	formelle	
¡caray, sí!	formelle	B. Rimgaila; ENC. IDIOMA; DIC. MEXICAN;

¡no jodas!	informelle	DIC. CHILEN.; DIC. ARGENT.; ENC. IDIOMA; DIC. MEXICAN.; DIC. AMÉRIC.; DURVAN; B. Rimgaila; Karry;
	SIGNIFICATION: arrête-moi ça arrête donc.	

16- ***Gagner du temps pour penser (phatèmes):***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
pues ...	informelle et formelle	M.J. Gelabert et al.
bueno (pues) ...	formelle	M.J. Gelabert et al.
este ...	informelle	M.J. Gelabert et al.
mm, mm ...	formelle	M.J. Gelabert et al.
sí, sí, sí	formelle	M.J. Gelabert et al.
e, e, e ...	formelle	M.J. Gelabert et al.
pero sí	formelle	M.J. Gelabert et al.
eso es	informelle	
es que	informelle	

17- ***Commenter la façon de dire les choses:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
si dice chile nadie la va a entender	formelle	
aquí no se usa esa palabra	formelle	
no se pronuncian chiles	formelle	
no le diga cilandro	informelle	
no sabe cristiano	informelle	
	SIGNIFICATION: ne pas s'exprimer dans des termes simples et clairs.	ENC. IDIOMA; DURVAN; M. MOLINER;

18- ***Exprimer la beauté de la femme:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
bonita	formelle	
hermosa	formelle et informelle	
está bien buena	informelle	
	SIGNIFICATION: femme sexuellement désirable.	DIC. CHILEN; Adrienne;

19- ***Demander l'accord de quelqu'un:***	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**RÉFÉRENCES:**
¿está bien?	formelle	
si le parece bien	formelle	

1.1.7 *Les variables lexicales*

Cette section ressemble beaucoup à la précédente. Ainsi, nous n'avons retenu que les variables lexicales présentes dans les situations de dialogue. Ces dernières nous permettent, rappelons- le, de classer les variantes selon qu'elles sont présentes dans une situation formelle ou informelle (selon notre matériel pédagogique).

Nous avons regroupé les variantes lexicales selon leur champ sémantique. Nous avons aussi identifié au moins une source de référence[45] qui atteste chacune des variantes qui ne font pas déjà partie du contenu régulier du niveau deux.

Finalement, les éléments facultatifs de la variante lexicale se trouvent aussi entre parenthèses.

39. *plátano (macho)*

Ces parenthèses indiquent qu'il est possible de trouver dans notre matériel les variantes suivantes:

40. *plátano*
41. *plátano macho*

1- **LA NOURRITURE:**	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**SIGNIFICATION:**	**RÉFÉRENCES:**
tastar	formelle	goûter (*probar*)	DIC. CAST.; DIC. CRITICO; M. MOLINER; DIC. CATALAN;
congrí	formelle	plat de riz mélangé avec des fèves rouges	DIC. CUBAN.; ENC. IDIOMA; AMÉRIC.; DIC. AMÉRIC.; M. Salas; R. del Rosario;
plátano (macho)	formelle et informelle	plante et fruit: type de banane	ENC. IDIOMA; DIC MEXICAN.; DIC. AMÉRIC.; DURVAN; M. MOLINER; J. Gütemberg B.;
plátano chatino	formelle	plátano que l'on écrase avec ses mains et que l'on frie (*tostón*)	DIC. CUBAN.; ENC. IDIOMA; AMÉRIC.;
tostón	formelle et informelle	*plátano* que l'on écrase avec ses mains et que l'on frie	DIC. CUBAN.; VOC. P.R.; ENC. IDIOMA; AMÉRIC.; DIC. MEXICAN.; DIC. AMÉRIC.; R. del Rosario;

[45] Se référer à la secton 7 de la bibliographie, pp. 162-164.

ají	informelle formelle	variété indigène de tomate très rouge	ENC. IDIOMA; AMÉRIC.; DIC. MEXICAN.; DIC. AMÉRIC.; M. Salas; J.M. Lope B.; R. del Rosario;
tomate	formelle		
jocote	informelle	*ciruelo*	ENC. IDIOMA; AMÉRIC.; DIC. MEXICAN.; DIC. AMÉRIC.; DURVAN; M. Salas;
chile	informelle	piment: *ají*	ENC. IDIOMA; DIC. MEXICAN.; DIC. AMÉRIC.; DURVAN; M. MOLINER; E. Jorge M.;
ají picante	informelle	nom pour le piment ou chili, spécialement les variétés de couleur rouge	VOC. P.R.; DIC. ARGENT.; ENC. IDIOMA; AMÉRIC.; DIC. AMÉRIC.; DURVAN; M. MOLINER; J. Gútemberg B.; H. López M.; R. del Rosario; E. Jorge M.;
ñame	informelle	plante comestible de même famille que la patate	VOC. P.R.; ENC. IDIOMA; AMÉRIC.; DIC. MEXICAN.; DIC. AMÉRIC.; DURVAN; M. MOLINER; J. Gútemberg B.; H. López M.; R. del Rosario; E. Jorge M.; J.J. Montes G.;
bacalao	informelle	poisson comestible	ENC. IDIOMA; DURVAN; M. MOLINER;
cilandro	informelle	herbe comestible: coriandre	ENC. IDIOMA; DURVAN; M. MOLINER;
culantro	informelle	même chose que le *cilandro*	ENC. IDIOMA; DIC. MEXICAN.; DURVAN; M. MOLINER; J. Gútemberg B.

2- **LA FAMILLE (ou à l'enfant):**	**SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:**	**SIGNIFICATION:**	**RÉFÉRENCES:**
familia	formelle		
gente	informelle	famille, parenté	ENC. IDIOMA; DIC. MEXICAN.; DURVAN; M. MOLINER;
chavo	informelle	jeune garçon	DIC. ARGOT; DURVAN; M. MOLINER;

3- L'ARGENT:	SELON NOS ENREGISTREMENTS, CETTE VARIANTE EST EMPLOYÉE DANS UNE SITUATION DE DIALOGUE:	SIGNIFICATION:	RÉFÉRENCES:
tostón	informelle	pièce de monnaie en argent	ENC. IDIOMA; AMÉRIC.; DIC. MEXICAN.; DURVAN; M. MOLINER;
chavo	informelle	pour *ochavo*; pièce de monnaie	ENC. IDIOMA; DURVAN; M. MOLINER;
centavo	formelle		
tenga la vuelta	formelle	monnaie: *el vuelto*	AMÉRIC.; J. Gütemberg B.; KANY; Adrienne;
la cuenta	formelle		
dólares	formelle		
guarde la moneda	formelle		

Deuxième partie

2. Le document sonore authentique: la chanson et son texte.

INTRODUCTION

Cette deuxième partie porte sur l'analyse du texte de la chanson *Ni chicha ni limoná* de Victor Jara.

Nous avons d'abord relevé les variables présentes dans la version sonore et nous les avons comparées à la transcription écrite. Toutefois, nous nous sommes limitée, pour les variables lexicales, à les identifier et à relever certains ouvrages de référence[46] où elles sont attestées.

Nous avons ainsi identifié les variables suivantes:

1- la variable /s/ phonème en position implosive et finale dont les variantes à l'oral sont une

   a) sibilante [s]
   b) aspiration [h]
   c) élision complète [0]

   et celle à l'écrit est la lettre *s*.

[46] Se référer à la section 7 de la bibliographie, pp. 162-164.

2- La variable /s/ morphème pluriel dont les variantes à l'oral sont une

a) sibilante [s]
b) aspiration [h]
c) élision complète [0]

et celle à l'écrit est la lettre *s*.

3- La variable /s/ morphème dans le verbe *es*, les verbes se terminant en *amos* et dans le pronom complément *les*. Les variantes à l'oral sont une:

a) sibilante [s]
b) aspiration [h]
c) élision complète [0]

et celle à l'écrit est la lettre s.

4- La variable /d/ phonème en position intervocalique dont les variantes à l'oral sont une

a) fricative sonore [d]
b) élision complète [0]

et celles à l'écrit sont la lettre *d* et l'absence de la lettre *d*.

5- La variable /d/ phonème en position finale dont la variante àl'oral est l'élision complète [0]

et celles à l'écrit sont la lettre *d* et l'absence de la lettre *d*.

6- La variable /para/ dont les variantes à l'oral sont

a) [para] et
b) [pa]

et celles à l'écrit sont la lettre *p'* ainsi que les mots *pa'* et *para*.

7- Les variables lexicales:

arrimarse al sol que más calienta
¡caramba! ¡zamba!
andar dando volteretas

estar donde las papas queman
no ser ni chicha ni limoná
manosear
quedado
a los olfatillos no hay olor que se les escape
patillas
hociconear

A. Les analyses

2.1 *La variable /s/ phonème en position implosive et finale*

TABLEAU 18
Distribution de la variable /s/ phonème et de la lettre s, en position *implosive*

ENREGISTREMENT	TEXTE ECRIT
[s] 2/18	lettre : s 18/18
[h] 13/18	-
[0] 3/18	-
TOTAL 18/18	18/18

TABLEAU 19
Distribution de la variable /s/ phonème et de la lettre s, en position *finale*

ENREGISTREMENT	TEXTE ECRIT
[s] 0/5	lettre : s 5/5
[h] 3/5	-
[0] 2/5	-
TOTAL 5/5	5/5

Selon les TABLEAUX 18 et 19, l'enregistrement défavorise la variante sibilante [s] indépendamment de la position du phonème /s/: implosive (2/18) ou finale (0/5). L'aspiration, par ailleurs, est favorisée par la position implosive ([h] = 13/18).

Dans le texte écrit, l'auteur transcrit toujours la variable /s/ phonème selon la norme écrite, par la lettre **s** même si cette variable est aspirée ou élidée à l'oral. Il n'y a aucune correspondance entre la chanson et le texte en ce qui a trait aux fréquences des différentes variantes de cette variable.

2.2 *La variable /s/ morphème pluriel*

TABLEAU 20

Distribution de la variable /s/ morphème pluriel et de la lettre s

ENREGISTREMENT	TEXTE ÉCRIT
[s] 0/9	lettre: s 9/9
[h] 0/9	
[0] 9/9	

Selon le TABLEAU 20, l'élision de la variable /s/ morphème pluriel est la seule variante présente dans l'enregistrement (9/9). Par contre dans le texte, le morphème pluriel /s/ est toujours transcrit selon la norme écrite, soit par la lettre **s**.

Nous avons aussi vérifié comment la notion de pluriel demeure transmise dans les phrases alors que tous les morphèmes /s/ marqueur de pluriel sont élidés.

TABLEAU 21

Distribution de la variable /s/, morphème pluriel, selon le type d'informations supplémentaires de désambiguïsation

INFORMATIONS SUPPLÉMENTAIRES DE DÉSAMBIGUÏSATION DE TYPE		
1. Morphologique :	à l'intérieur du SN :	2/9
	à l'extérieur du SN :	2/9
	total :	4/9
2. Non-morphologique :	syntaxique :	3/9
	total :	3/9
3. Aucune information de désambiguïsation :	total :	2/9

Les résultats du TABLEAU 21 indiquent que la notion de pluriel reste effectivement transmise dans 7 des 9 cas, même s'il y a élision complète de la variable /s/ morphème pluriel dans le SN. La présence du pluriel peut se trouver, d'une part, dans une information de type morphologique supplémentaire telle qu'un changement dans la voyelle du déterminant:

42. pluriel: *lo[0] olfatillo[0]*
43. singulier: *el olfatillo*

ou, d'autre part, dans une information de type non morphologique comme dans une règle syntaxique. Par exemple, un nom non modifié qui suit immédiatement un verbe est compris comme étant au pluriel:

44. *andar dando voltereta[0].*

2.3 *La variable /s/ morphème:*

Dans le verbe *es*, les verbes se terminant par *amos* et dans le pronom complément *les*.

TABLEAU 22
Distribution de la variable /s/ morphème dans le verbe *es*, les verbes se terminant par *amos* et le pronom complément *les*

	ENREGISTREMENT		TEXTE ECRIT	
	VARIANTES		VARIANTE	
	[s]	[h]	[0]	lettre: s
es	0/9	9/9	0/9	9/9
amos	1/3	0/3	2/3	3/3
les	0/1	0/1	1/1	1/1
TOTAL	1/13	9/13	3/13	13/13

Selon le TABLEAU 22, la variante sibilante [s] est presque totalement absente de la chanson (1/13). Ainsi, la variable /s/

morphème est aspirée dans les neuf occurrences du verbe *es* (9/9); elle est élidée dans deux des trois occurrences des verbes se terminant en *amos* et, finalement, elle est élidée dans la seule occurrence du pronom complément *les*.

Par ailleurs, ce morphème demeure toujours transcrit par la lettre *s* dans le texte écrit.

2.4 *La variable /d/ phonème en position intervocalique*

TABLEAU 23
Distribution de la variable /d/ phonème et de la lettre d, en position intervocalique

	ENREGISTREMENT		TEXTE ÉCRIT		
	VARIANTES		VARIANTES		TOTAL
	[d]	[0]	lettre: d	absence de la lettre d	
participe passé en ado	0/3	3/3	1/3	2/3	3/3
todo	0/2	2/2	0/2	2/2	2/2
nada	0/4	4/4	0/4	4/4	4/4
autres mots	2/8	6/8	2/8	6/6	8/8
TOTAL	2/17	15/17	3/17	14/17	17/17

Selon le TABLEAU 23, pour la variable /d/ phonème en position intervocalique, l'élision est la variante la plus fréquemment employée dans la chanson (15/17) ainsi que dans le texte écrit (absence de la lettre d = 14/17).

Les deux occurrences de la variante [d] ont été transcrites à l'écrit par la lettre d. Par contre, une seule élision, celle d'un participe passé en *ado*, a été transcrite à l'écrit par la lettre d alors qu'on aurait dû s'attendre à une absence de cette lettre.

Finalement, il est à remarquer que le texte écrit est plus près de l'oral lorsqu'il s'agit de cette variable, ce qui n'était pas le cas avec les variables /s/ phonème et /s/ morphème. L'auteur a transgressé une norme de l'écrit.

2.5 *La variable /d/ phonème en position finale*

TABLEAU 24
Distribution de la variable /d/ phonème et de la lettre d, en position finale

ENREGISTREMENT	TEXTE ÉCRIT	
VARIANTE	VARIANTES	
[0]	lettre: d	absence de la lettre d
13/13	5/13	8/13

Selon les résultats du TABLEAU 24, l'élision de la variable /d/ en position finale est la seule variante présente dans la chanson (13/13). Dans le texte, l'auteur transcrit cette élision dans huit des treize cas par une absence de la lettre d. Ces huit cas correspondent au mot *usted* qui est écrit *usté* dans le texte. Par contre, les mots *amistad* et *dignidad* conservent la lettre d (en position finale) à l'écrit alors que ce phonème est élidée dans la chanson.

Nous constatons, encore une fois, que le texte écrit est plus près de la norme orale que de la norme écrite.

2.6 *La variable /para/*

TABLEAU 25
Distribution de la variable /*para*/

ENREGISTREMENT		TEXTE ÉCRIT		
VARIANTE		VARIANTE ÉCRITE		
[para]	[pa]	para	pa'	p'
0/3	3/3	0/3	2/3	1/3

Selon le TABLEAU 25, pour la variable */para/*, la variante favorisée à l'oral est [pa] et, à l'écrit, *pa*. Précisons que dans le cas de la variante écrite *p'*, elle est suivie d'un mot débutant par la voyelle ***a***: *p'aca*.

Finalement, le texte écrit est très près de l'oral; la norme écrite (le mot *para*) ne prévaut pas du tout dans ce cas.

2.7 *Les variables lexicales*

1- **EXCLAMATIONS**:		**RÉFÉRENCES**:
¡caramba!		B. Rimgaila; DIC. MEXICAN.; Adrienne;
¡zamba!		DIC. MEXICAN.;
2- **VARIANTES NON CLASSÉES**:	**SIGNIFICATION**:	**RÉFÉRENCES**:
arrimarse al sol que más calienta	recourir à la protection du plus fort	
andar dando volteretas	changer de parti politique	ENC. IDIOMA; AMÉRIC.; DIC. MEXICAN.; DIC. AMÉRIC.; DURVAN;
estar donde las papas queman	être là où il y a danger, problème	DIC. CUBAN.; ENC. IDIOMA; AMÉRIC.; DIC. AMÉRIC.; DURVAN;
no es chicha ni limonà	ne rien valoir	DIC. CUBAN.; ENC. IDIOMA; DIC. CHILEN.; DIC. MEXICAN.; DURVAN; M. MOLINER; Adrienne;
manosear	tripoter	DIC. CHILEN.; ENC. IDIOMA; DIC. MEXICAN.; DIC. AMÉRIC.; DURVAN; M. MOLINER;
¡quedado	inactif, indolent	DIC. CHILEN.; ENC. IDIOMA; AMÉRIC.; DIC. MEXICAN.; DIC. AMÉRIC.; DURVAN;
a los olfatillos no hay olor que se les escape	rien n'échappe aux opportunistes	ENC. IDIOMA; DIC. AMÉRIC.; DURVAN; M. MOLINER;

patilla	chose de peu d'importance; sottise	DIC. CHILEN.; ENC. IDIOMA; AMÉRIC.;
hociconear (hocicar)	*curosear, entrometerse*	ENC. IDIOMA; AMÉRIC.; DURVAN; M. MOLINER; Adrienne; Kany;

B. **En résumé**

Le texte écrit de la chanson reflète partiellement le comportement des variantes de l'oral (la chanson). Le problème réside essentiellement dans la difficulté d'écrire les différentes variantes de la variable **/s/**.

Par ailleurs, les variables de l'enregistrement de la chanson suivent les mêmes tendances que dans la partie concernant les enregistrements réalistes ainsi que celles des recherches mentionnées précédemment.

TROISIÈME PARTIE

3. **Les documents écrits authentiques: les bandes dessinées**

INTRODUCTION

Cette troisième partie porte sur l'analyse de deux extraits de bandes dessinées, l'un de *Mafalda*[47] et l'autre de *Las ensaladas de Clara*[48].

Dans ces bandes dessinées, nous avons identifié les variables linguistiques suivantes:

1- la lettre **d** en position intervocalique avec ses variantes:

a) la lettre: **d** et b) l'absence de la lettre **d**;

2- la variable *forme informelle pour s'adresser à une seule personne* et dont les variantes sont:

a) tú et b) vos.

[47] Quino, *loc. cit.*

[48] Bretécher, *art. cit.*

3- les variables lexicales:

tele,
sacudirle en toa la jeta,
mundo de castrado,
¿por?,
macanazo,
pedazo de bestia hereje.

A. Les analyses

3.1 *La lettre* d

TABLEAU 26
Distribution de la lettre *d*, en position intervocalique

MOT	VARIANTE	BANDES D'ESPAGNE	DESSINEES D'ARGENTINE	TOTAL
TODO				
	lettre d	0/1	1/1	1/2
	absence de la lettre d	1/1	0/1	1/2
TOTAL		1/1	1/1	2/2
AUTRES				
	lettre d	9/9	4/4	13/13
	absence de la lettre d	0/9	0/4	0/13
TOTAL		9/9	4/4	13/13

Selon le TABLEAU 26, la lettre d dans le mot *todo* peut être omise, à l'occasion, dans un texte de bande dessinée. Dans le cas présent, il s'agit d'une situation informelle de communication où un personnage exprime sa colère:

45- *sacudirle en toa la jeta.*

L'auteur a transcrit à l'écrit une variante de l'oral, comme ce fut le cas pour le texte de la chanson.

3.2 *La variable «forme informelle pour s'adresser à une seule personne»*

INTRODUCTION

Pour s'adresser à un seul interlocuteur dans une situation informelle de communication, la norme espagnole requiert l'emploi de la deuxième personne du singulier, c'est-à-dire du pronom *tú* avec les flexions verbales de la deuxième personne du singulier. Dans les pays ou régions de pays hispanophones, toutefois, quatre variantes ont été relevées pour la variable *forme informelle pour s'adresser à une seule personne*[49]:

1- usage du pronom *tú* avec l'emploi exclusif ou prédominant des flexions verbales de la deuxième personne du singulier

2- usage du pronom *vos* dans les formes toniques avec l'emploi exclusif ou prédominant des flexions verbales de la deuxième personne du pluriel[50]

3- usage du pronom *tú* avec des flexions verbales de la deuxième personne du pluriel ou

4- usage du pronom *vos* avec des flexions verbales de la deuxième personne du singulier.

Si le pronom *vos* est utilisé à la place du pronom *tú*[51], le paradigme du pronom de deuxième personne du singulier se trouve quelque peu modifié. Le pronom *tú* devient *vos*; le pronom *te* reste *te* et le pronom *ti* devient aussi *vos*. Par contre, les adjectifs et pronoms

---

[49] Se référer à la section 8 de la bibliographie, pp. 164-166.

[50] Mentionnons brièvement que A. Almasov relève en Espagne, dans des discours de Franco entre autres, l'usage du *vos* et des flexions verbales de la deuxième personne du **pluriel** comme usage **formel** pour s'adresser à une seule personne (dans un de ces cas, le locuteur s'adressait au Président des États-Unis). En d'autres mots, *vos* ne remplace pas *tú* mais plutôt **usted** (se référer à la section 8 de la bibliographie, pp. 164-166).
Cet emploi du *vos* est aussi mentionné dans la grammaire de J. Bouzet:
«*VOS* est employé dans le style poétique ou oratoire pour s'adresser à un haut personnage ou à Dieu.» J. Bouzet, *Op. cit.*, p. 61.

[51] Voir à ce sujet entre autres: M.B. Fontanella de Weinberg, «La constitución del paradigma pronominal de voseo», *Thesaurus*, vol. 32, 1977, pp. 227-241.

possessifs demeurent toujours ceux de la deuxième personne du singulier (*tu, tus, tuyo, tuya, tuyos, tuyas*). Ainsi, les phrases suivantes sont possibles:

46- ***vos tenés tu** familia* → ***tú tienes tu** familia*
47- *los paquetes son para **vos*** → *los paquetes son para **ti***
48- ***vos querés** a **los tuyos*** → ***tú quieres** a **los tuyos***
49- *A **vos te** gustan éstos* → *A **ti te** gustan éstos.*

A. **Les analyses**

Nous avons réalisé les analyses à partir des occurrences des deux extraits de bandes dessinées ainsi que de celles des situations informelles de dialogue.

Nous avons éliminé des analyses les flexions ambiguës, c'est-à-dire les formes verbales qui peuvent s'interpréter comme étant à la fois au singulier et au pluriel:

1- pour les verbes à base spéciale: *dar, ver, estar*
mode indicatif: présent (*das, ves, estás*)
mode subjonctif: présent (*des, estés*)
mode impératif: présent (*da, ve, está*)

2- pour tous les autres verbes:
mode indicatif: *copretérito* (*cantabas*)
pretérito (*dijiste*)
forme en /ría/ (*cantaría*)
mode subjonctif: copretérito (cantaras, cantase).

A.1 *Les bandes dessinées*

Selon le TABLEAU 27, le pronom *vos* avec des flexions verbales de la deuxième personne du pluriel serait la variante la plus fréquemment utilisée en Argentine (5/5) pour s'adresser informellement à une seule personne. Par contre, dans la bande dessinée distribuée en Espagne, la variante la plus fréquente serait les flexions verbales de la deuxième personne du singulier (4/4).

TABLEAU 27

Distribution dans les bandes dessinées des variantes pour *s'adresser informellement à une seule personne*

	BANDES DESSINÉES PARUES EN ARGENTINE		ESPAGNE	
	VARIANTES		VARIANTES	
	tú	vos	tú	vos
pronom sujet	0/1	1/1	0	0
verbes conjugués avec	0/5	5/5	4/4	0/4
	VARIANTES		VARIANTES	
	ti	vos	ti	vos
pronom après préposition	0	0	0	0

Ces tendances font ressortir l'importance du facteur géographique sur la fréquence de ces variantes et sont conformes aux résultats obtenus dans certaines recherches[52]. Malgré l'incertitude des données actuelles, M.I. Siracusa[53] classe des régions ou pays hispanophones en fonction des variantes qui y sont employées. Ainsi, la majeure partie de l'Argentine et probablement, presque tout le Costa Rica[54], le Honduras, le Guatemala, le Nicaragua et le Salvador emploient le *vos* avec les flexions verbales de la deuxième personne du pluriel.

Par contre, la majeure partie du Pérou, du Mexique, de Cuba, de Porto Rico y de Saint-Domingue emploient le *tú* avec les flexions

[52] Se référer à la section 8 de la bibliographie, pp. 164-168.

[53] M.I. Siracusa, "Morfología verbal del voseo en el habla culta de Buenos Aires", *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977, p. 385, note 10.

[54] Voir aussi: A. Agüero, "El español de Costa-Rica y sus atlas lingüísticos", *Presente y futuro de la lengua española, actas de la asamblea de filología del I congreso de instituciones hispánicas*, Madrid, vol. 1, OFINES, 1963, pp. 135-152.

verbales de la deuxième personne du singulier. Le Chili[55], le Paraguay, la Bolivie, l'Équateur[56], la Colombie, le Venezuela et le Panama sont divisés en régions dont certaines appartiennent au *voseo* et d'autres au *tuteo*.

Finalement, le nombre de régions qui emploient le pronom *vos* avec des flexions verbales de la deuxième personne du singulier ou qui emploient le pronom *tú* avec des flexions verbales de la deuxième personne du pluriel semble plutôt être limité. L'Uruguay fait toutefois exception avec une haute fréquence d'emploi du pronom *tú* avec des flexions verbales de la deuxième personne du pluriel.

S. Gili Gaya[57] associe, quant à lui, l'Espagne à l'usage du pronom *tú* avec l'emploi exclusif ou prédominant de flexions verbales de la deuxième personne du singulier.

A.2 *Les dialogues*

Selon le TABLEAU 28, la variante la plus employée dans l'ensemble des dialogues pour *s'adresser informellement à une seule personne* est la deuxième personne du singulier, c'est-à-dire le pronom *tú* (6/7) accompagné des flexions verbales de la deuxième personne du singulier (28/30). Cet emploi du pronom *tú* est renforcé par l'utilisation, après une préposition, du pronom complément ti (2/2).

On relève tout de même dans les dialogues une occurrence du pronom *vos* ainsi que deux occurrences de flexions verbales à la deuxième personne du pluriel. Ces trois occurrences proviennent d'un seul locuteur, un Cubain. Il est fort possible que ce locuteur ait été influencé par le texte que nous avions préalablement

[55] Voir aussi R. Oroz, "El español de Chile", *Presente y futuro de la lengua española, actas de la asamblea de filología del I congreso de instituciones hispánicas*, Madrid, vol. 1, OFINES, 1963, p. 100.

[56] Voir aussi H. Toscano, "El español hablado en el Ecuador", *Presente y futuro de la lengua española, actas de la asamblea de filología del I congreso de instituciones hispánicas*, Madrid, vol. 1, OFINES, 1963.

[57] S. Gili Gaya, *Op. cit.*, 1967, pp. 230-231.

écrit[58]. Signalons toutefois que ces emplois n'ont pas occasionné d'hésitation chez le locuteur cubain[59] et qu'ils n'ont pas nui à la compréhension[60] du message par son interlocuteur d'origine colombienne[61].

TABLEAU 28

Distribution dans les situations informelles de dialogue, des variantes pour *s'adresser informellement à une seule personne*

SITUATIONS INFORMELLES DE DIALOGUE		
	VARIANTES	
	té	vos
pronom sujet	6/7	1/7
verbes conjugués avec	28/30	2/30
	VARIANTES	
	ti	vos
pronom après préposition	2/2	0/2

[58] Lors de l'enregistrement des dialogues, ce locuteur cubain a mentionné qu'il n'utilisait jamais le *vos* ni les flexions verbales de la deuxième personne du pluriel pour s'adresser informellement à une seule personne. Il a aussi modifié le texte écrit, comme l'on fait les autres locuteurs.
Néanmoins, nous n'avons relevé sur sa copie écrite et dans ses occurrences enregistrées que trois modifications de flexions verbales, alors qu'il aurait dû y en avoir cinq. Ainsi, trois flexions verbales ont été modifiées de la façon suivante:

saludámé → salúdame
llamás → llámas
decíle → díle

alors que deux flexions verbales n'ont pas été modifiées:

contámé qui aurait dû donner: cuéntame
quérés qui aurait dû donner: quiéres.

De même, la seule occurrence du pronom *vos* n'a pas été remplacée à l'écrit ni à l'oral par le pronom *tú*.

[59] Rappelons que M.I. Siracusa classe Cuba parmi les régions qui emploient le *tú* avec les flexions verbales de la deuxième personne du singulier.

[60] Suite à ces résultats, nous avons fait écouter ce dialogue aux deux locuteurs participants; aucun n'a remarqué l'emploi du pronom *vos* ni celui des flexions verbales de la deuxième personne du pluriel.

[61] Se référer à J.J. Montes Giraldo, "El español de Colombia, propuesta de clasificación dialectal", *Thesaurus, boletín del instituto Caro y Cuervo*, Bogotá, vol. 37, no. 1, 1982, pp. 23-92; ainsi qu'à: B. Rimgaila et Cristina, *La familia, el ciclo de vida y algunas observaciones sobre el habla de Bogotá*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1966, p. 91.

3.3 *Les variables lexicales*

Nous nous sommes encore une fois limitée à identifier les variantes lexicales et à citer au moins un ouvrage[62] où elles sont attestées.

Variantes:	**SIGNIFICATION:**	**RÉFÉRENCES:**
tele	simplification de *televisión*	
sacudirle en toa la jeta	lui foutre une claque sur la gueule	ENC. IDIOMA; DIC. AMÉRIC.; DURVAN; M. MOLINER; B. Rimgaila; Adrienne;
mundo de castrados	bande de lâches, "no guts", pas de couilles	
¿por?	simplification pour *¿por qué?*	
macanazo	grande sottise, bêtise ou stupidité	DIC. CHILEN.; DIC. ARGENT.; ENC IDIOMA; AMÉRIC.; DIC. MEXICAN.; DIC. AMÉRIC.; M. MOLINER;
pedazo de bestia hereje	espèce de grand abruti hérétique	

CONCLUSION

Il apparaît que le matériel pédagogique proposé pour la réalisation de cette recherche constitue dans son ensemble un bon échantillon de la variabilité de la langue espagnole orale. Ce matériel peut donc servir à sensibiliser l'apprenant de niveau deux aux variétés de la langue espagnole orale.

[62] Se référer à la section 7 de la bibliographie, pp. 162-164.

ANNEXE E

Questionnaire pour la validation des textes écrits

(enregistrements réalistes)

1. *Questionnaire pour la validation des textes écrits*

INSTRUCCIONES

Lea cada uno de los diálogos siguientes teniendo en cuenta la pequeña introducción que los precede. Para cada diálogo, modifique todas las expresiones, frases y/u ortografía que le parezcan erróneas. Haga cada corrección directamente sobre le texto. Puede explicar sus modificaciones si lo desea.

Luego, escriba todo comentario que le parezca útil. Finalmente, conteste a las cinco preguntas de la última página.

Diálogo número uno: Un individuo invita a un colega a comer en un restaurante para preguntarle su parecer sobre unos contratos. Es la primera vez que se reunen fuera de la oficina.

- Buenos días. Perdone mi retraso.
- Buenos días. No se preocupe, tome asiento por favor.
- Gracia, ¿cómo está usté?
- Bien, gracia ¿y usté?
- Bien, ¿y su señora?
- También muy bien, gracia.
- Discúlpeme otra vez por mi retraso, pero tenía que despachar alguno asunto muy urgente.
- No se preocupe por eso. ¿Quiere usté tomar algo?
- Si, con mucho gusto, gracia.
- Camarero, por favor. ...

(están pidiendo un aperitivo)

- Bueno, me gujtaría hablarle acerca de unos negocios que manejo en América del Sur. Me interesa mucho saber que piensa usté de elloj.
- Claro, con mucho gujto. Podemos quizás pedir la comida ahora e ir dijcutiendo del asunto, si le parece bien.
- Sí, sí ejtá perfecto.

(pidieron la comida y ahora están comiendo)

- Muy interesantes sus contratos... muy interesantes. Bueno, ejte contrato me parece máj conveniente que aquél.
- Bueno, así creo yo también. Perdóneme, pudiera usté pasarme el pan, por favor.
- Sí, claro, aquí ejtá.
- Gracia e... pero siga, continue.
- Sí, sí gracia. Éjte otro tampoco ejtá muy mal que digamos aunque habría que aclarar ciertos puntos.
- El problema, reside en que no se ejpecifica la fecha de la entrega.
- Eso ej otro problema. Pero si ejte problema se puede solucionar con tiempo ... Bueno, creo que todos ejtán bien. No tiene ujté por qué preocuparse.
- Le agradezco muchísimo todo ejto.
- No, el placer fue mío. Si necesita alguna ayuda máj puede comunicarse conmigo en cualquier momento. Usté tiene mi teléfono, ¿verda?
- Sí, gracia, tengo su número de teléfono, el de la oficina.
- El de la oficina, de acuerdo.
- Otra vez mil gracia, se lo agradezco muchísimo.
- De nada, ejpero que le sirva de algo nuejtro encuentro. Gracia otra vez por la invitación.
- De nada, fue un placer, gracia.
- De nada, ¡adiój!
- ¡Adiój!

Diálogo número dos: Una mujer invita a una amiga a comer en un restaurante para preguntarle su parecer sobre unos negocios.

- ¡Hola! ¿Hace mucho tiempo que estáj aquí?
- Puej un ratito, ¿en dónde ejtabaj?
- ¡Ay! dijculpame ej que tuve que dejpachar ciertoj papelej urgentej.
- Pero sentate, ¡niña!
- Gracia, ¿y qué tal te va?
- Muy bien, ¿y vos?
- Puej bien vieraj gracia, ¿y tu marido?
- Ejtá bien gracia. ¿Vaj a tomar algo?
- Sí, sí gracia, señorita.

(están pidiendo un aperitivo)

- Bueno, te quería hablar de unoj negocioj que manejo en América del Sur. Quisiera saber qué opinaj de elloj.
- Claro, cualquier cosa. Pero, pedimoj la comida primero y dijcutimoj dejpuéj, ¿de acuerdo?
- De acuerdo... ¡Camarero, por favor!

(pidieron la comida y ahora están comiendo)

- Ejto contrato ejtán bien. Fíjate, que yo creo que éjte 'tá máj provechoso que aquél.
- Sí, así creo yo. Pásame el pan por favor.
- Toma.
- Gracia.
- Pero, seguí, contame.
- Éjte otro no ejtá mal que digamo pero habría que aclarar cierto puntoj.
- El problema ejtá en que no se sabe la fecha de la entrega.
- Sí, eso ej otro problema, pero se puede arreglar con tiempo. Bueno, en general, yo creo que todo ejtá bien.
- Gracia, gracia.
- De nada. Además la comida ejtá divina y ejte rejtaurante puej ¡ni te cuento! Mira si necesita cualquier cosa, llamame; sabej cómo comunicarte conmigo, ¿no?
- Sí, claro, tengo tu número, él de la oficina, gracia.
- De nada y que te resulten bien tu negocio. Gracia por la comida.
- De nada.
- ¡Adiój!
- ¡Adiój!

Diálogo número tres: Una secretaria de una compañía de seguros llama por teléfono a un cliente para invitarlo a él y a su señora a una recepción organizada por la compañía.

- Buenos días, ¿podría hablar con el señor López, por favor?
- Sí, un momentito por favor.
- ¡Hola!, sí
- ¿Señor López?
- Sí, soy yo.
- Buenos días, soy Carmen Argüello, de la compañía de Seguros Internacionales.
- Buenos días, ¿cómo está usté, señora?
- Bien gracia ¿y usté?
- También bien, gracia. ¿En qué puedo servirla?
- Le llamaba para invitarles a usté y a su señora a un coktail. Recibirá por correos la invitación. Es para este sábado 25, para ser más exacta. Tendrá lugar en la sala de conferencia de nuestra oficina, en el segundo piso.

370

- Es muy gentil de su parte.
- El placer es nuestro. La recepción empieza alrededor de las siete. Apreciaríamos mucho su presencia.
- Le agradezco mucho su invitación pero antes de poder confirmarle, tengo que consultar a mi esposa. ¿Para cuándo necesita la confirmación?
- Si es posible para el miércoles, pero no hay prisa.
- Gracia pues; en cuanto sepa algo definitivo me comunico con usté.
- Como usté diga.
- Gracia por la invitación. Me comunico con usté lo más pronto posible.
- Gracia, que tenga usté un buen día y les esperamos el sábado.
- Igualmente, muchas gracia. ¡Adiój!
- ¡Adiój!

Diálogo número cuatro: Un hombre llama por teléfono a una amiga para invitarla a ella y a su novio a una fiesta en su casa.

- Dígame
- Con Ana por favor.
- Si, soy yo
- Hola Ana, habla José.
- Bueno hombre, ¿cómo ejtá?
- Puej bien, ¿y vos?
- Bien gracia. ¿y ese milagro que me llamaj?
- Bueno, te llamo para invitarte a vos y a Miguel a una pequeña fiejta. Ej ejte fin de semana, el sábado 25 máj exactamente ... en mi casa.
- Perfecto, ¿y a qué hora es?
- Bueno, alrededor de las siete... me agradería mucho que viniesen ... ¿creej que ej posible?
- Supongo que si, pero voy a ver con Miguel; gracia por la invitación.
- De nada.
- ¿Y pa' cuándo queré la repuejta?
- ¿Podéj avisar el miércolej? Tenej mi número, ¿no? Pero no hay prisa.
- De acuerdo, pero dame mejor tu número.
- Ej el sei, ocho, tres, veintiseis, cuarenta y ocho.
- seis, ocho, tres, veintiseis, cuarenta y ocho.
- Exacto
- 'tá bien, hablo con Miguel y allí noj vemo.
- Bueno, entonce ejpero tu llamada.
- Si, te llamo lueguito para avisarte; gracia ...
- De nada, allí noj vemoj puej; ¡adiój!
- ¡Adiój!

Diálogo número cinco: Al salir del cine, una joven se encuentra con una amiga de su madre; las dos acaban de ver la misma película de horror.

- Buenaj noches Doña Carmen, ¿cómo ejtá ujté?
- Bien gracia, ¿y vos Angela?
- Bien gracia, ¿fue a ver la película?
- Si, de allí estoy saliendo, ¿vos también?
- Si, ¿y qué tal, le gustó? A mí, me gujtó mucho.
- Si, a mí también. Ese actor ej ejtupendo, ¿no?
- Si, ej muy bueno. ¡La mujer era preciosa!
- Tenej razón, muy hermosa; ¿te gustó la escena del río?
- ¡Ay! me asustó muchísimo, nunca crei que iba a suceder así!
- Ni yo, ¡por poco grito!
- ¡Uy, yo grité!...
- Pero decime Roberta, tu familia, ¿cómo está?
- Ejtá bien gracia.
- Bueno me alegra, decile a tu mamá que pronto iré a visitarla.
- Si, será un placer para ella.
- Bueno aquí vivo yo. Saludame a tu familia y mucho gujto en haberte visto.
- Igualmente;¡adiós!
- ¡Adiój!

Diálogo número seis: Dos amigos se encuentran al salir del cine; acaban de ver la misma película de horror.

- Carmen, hola, ¿cómo ejtá?
- hola, bien gracia, ¿y voj?
- Bien gracia. ¿Fuijte a ver la película?
- Sí, ¿vos también?
- Sí, me gujtó mucho, ¿y a vos?
- Sí mucho también. Ese actor ej increíble, ¿no?
- Sí, estupendo y ella también además de ser muy guapa.
- Sí, muy preciosa. ¿Y la ejcena del lago, te gustó? ¿Te asustó?
- ¿La del crimen?
- ¡Sí!
- ¡Me asustó en puta eso! ¡Nunca crei que iban a matarla así!
- Yo tampoco, ¡qué horror ... casi grito!
- ¡No joda!.. ¡yo casi que me cago!
- Sí... Pero contame, ¿y tu familia, cómo ejtá?
- Ejtán bien gracia, todo bien
- Bueno, me alegra. Decile a tu hermano que pasaré a visitarlo.
- De acuerdo.
- Bueno, saludame a tu familia, encantado de haberte visto. ¡Adiós!
- Igualmente. ¡Adiós!

372

PREGUNTAS:

1- Contestar este cuestionario era:

largo	bien	rápido
1	2	3

2- Par usted, contestar seriamente este cuestionario era:

importante	más o menos importante	sin importancia
1	2	3

3- El cuestionario era:

muy complicado	complicado	sencillo
1	2	3

4- El cuestionario era:

muy interesante	interesante	sin interés
1	2	3

5- Para contestar este cuestionario, usted tuvo:

mucho tiempo	bastante tiempo	poco tiempo
1	2	3

Nacionalidad:_____ Sexo:_____.

edad: entre _____ y _____ años.

COMENTARIOS:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. ***Questionnaire sur la variable donner son accord à quelqu'un***

Escuche los diálogos siguientes. Identifique en cada diálogo todo lo que le parezca erróneo; puede subrayar, tachar o corregir lo que esté incorrecto.

1- 1,50...1,50 el kilo, más o meno no etá bien vamos a llevar un kilo
- Tá bien, o.k. bueno

2- ¡Ay! que sean veinte, le llevamos dos kilos... dos dos kilos, 4 libras
- O.K., está bien barato, ¡a veinte, a veinte!

3- ¿vamos a comprar zanahoria?
- o.k. buena

4- No, tengo bolsaj plájtica como éta.
- Si, si, tá bien, de acuerdo.
- O sea de papel no tengo pa que se lo lleve, como éjta si quiere
- No, tá bien.
- O.k., perfecto.
- Bueno...bueno, tán bien. Tenga, para ujte ejtá

5- vamos a contar... ñame, tostón, bueno...
- ¡Qué barbaridad!
- De acuerdo, tome señora aquí...
- bueno...

6- ¡Ay! mejor cabeza, porque onzas y libras no más, no.
- Una cabeza.
- tá bien. Una cabeza se la puedo dejar a...a 7, 8 chabo.

7- Esta gente, oye Rosario, ¡yo no le entiendo nada!
- Bueno si...
- Bueno, bueno, tá bien.

8- ¿Por qué no sabe Cristiano?
- Bueno, no tá bien, puej no, y los ajo y ya le dí lo tomate

9- ¿separada la bolsa o la doj junta?
- Separada de una vez. Si, una vez, si.
- O.k., tiene bolsas.

10- Puej aquí no se usa esa palabra tampoco. Aquí, se dicen ¡ají picante!
- ¡Ah!... va pues

11- Pue, eso mijmo, son ¡¡tojtone!!
- O.k.

12- No, a mí no me vengan con na
- ¡Ja!¡ja!¡ja!
- De acuerdo, va pues, muchas gracias señora. ¡Hasta luego!

13- Llevamos un poco de ajo.
- De acuerdo.

14- ¿Cómo dice? ¿Chabo?...
- ¡¡Centavo!!
- ¡Ah! ¡ah!, tá bien ...¡Ay! ¡Dios mío!

15- Cinco por ...¡ah!...
- 5... 5 por un dólar... de acuerdo, o.k..
- Va pues...si... vamos... si un dólar.

16- ¡Oh! no está tan caro que digamos. Tenga y guarde la moneda.
- O.k., mucha gracia, ah.. ejpero verloj otra vej, ¡ah!

17- ¡Ay! yo no vendo en kilo, yo vendo en libra.
- ¡Ah! de acuerdo.

18- ¿En libras? esta señora que vende libra.
- Bueno, ... pero pues,

19- ¿Se va llevar un kilo?
- Si, o.k.

20- O.k., perfecto
- Bueno, bueno, va puej, tenga, para ujté éjta y éjta para ujté

21- No, a mi no me vengan con na
- ¡Ja! ¡ja! ¡ja!
- Bueno, muchas gracias señora. ¡Hasta luego!

22- ... Pero, a ver si pedimoj la comida primero y dijcutimoj dejpués.
- Han... está bien, está bien ...¿señorita?

23- 1,50...1,50 el kilo, más o meno, no etá bien vamos a llevar un kilo
- Tá bien, tá bien, bueno

24- Puej lo mijmo que mi compañera, por favor.
- No bueno.

25- A ver si me puede avisar el miércolej. Tiene mi número,¿no? Pero no hay prisa, mujer.
- Bueno, como tú digas, pero dame mejor tu número.

26- Sí, gracias, tengo su número de teléfono, él de la oficina.
- El de la oficina, o.k., de acuerdo.

27- No le diga cilandro porque a lo mejor no le entienden
- ¿Y cómo?
- Culantro
- ¿Culantro?
- Culantro
- ¿Sí? De acuerdo, bueno...

28- Gracias pues; en cuanto sepa algo definitivo me comunico con usté.
- Como usté diga.

29- A ver si me puedej avisar el miércolej. Tienej mi número, ¿no? Pero no hay prisa, mujer.
- Bueno, pero dame mejor tu número.
- Ej el sei, cinco, dos, veintisiete, cuarentiocho.
- Seis, cinco, dos, veintisiete, cuarentiocho.
- Correcto.
- Tán bien, hablo con Miguel y allí noj vemo.

30- Vamos a contar... ñame, tostón, bueno...
- ¡Qué barbaridad!
- Va pues, tome señora aquí...
- Bueno...

31- ... Pero, a ver si pedimoj la comida primero y dijcutimoj dejpués.
- Han... está bien bien ...¿señorita?

32- Puej aquí no se usa esa palabra tampoco. Aquí, se dicen ¡ají picante!
- ¡Ah!... o.k.

33- Pue, eso mijmo, son ¡tojtone!
- Va pues, de acuerdo

34- 1,50...1,50 el kilo, más o meno, etá bien vamos a llevar un kilo
- Si, buena, o.k.

35- Cinco por ...¡ah!...
- 5... 5 por un dólar... no de acuerdo, no o.k..

36- ¡Oh! no está tan caro que digamos. Tenga y guarde la moneda.
- Como usted diga, mucha gracia, ah.. ejpero verloj otra vej, ¡ah!

37- ¡Ay! mejor cabeza, porque onzas y libras no más, no.
- Una cabeza.
- Va pues, tá bien, de acuerdo. Una cabeza se la puedo dejar a...a 7, 8 chabo.

38- Puej aquí no se usa esa palabra tampoco. Aquí, se dicen ¡ají picante!
- ¡Ah! ... como usted diga, si ...

Nacionalidad : _____ sexo: _____

edad: entre _____ y _____ profesión: _____

ANNEXE F

Description et modalités de passation des instruments de mesure

INTRODUCTION

Dans cette annexe, nous présentons d'abord les différents instruments de mesure que nous avons utilisés dans la présente recherche et, ensuite, les modalités de passation de chacun de ces instruments. Ces instruments de mesure forment essentiellement deux catégories. Nous avons dans la première un test de classement et un questionnaire sur les attitudes et la motivation. Ceux-ci servent à établir le profil de chaque groupe, contrôle et expérimental. Dans la deuxième catégorie, nous avons une épreuve de compréhension orale ainsi qu'un questionnaire d'opinion; les deux se fondent sur des exercices de sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale et visent, ainsi à vérifier nos hypothèses et nos objectifs.

En résumé, nous avons utilisé les instruments de mesure suivants:

A- UN TEST DE CLASSEMENT

B- UN QUESTIONNAIRE SUR LES ATTITUDES ET LA MOTIVATION

C- UNE ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE SUR CERTAINES VARIÉTÉS DE LA LANGUE ESPAGNOLE ORALE ET

D- UN QUESTIONNAIRE D'OPINION SUR L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE.

1. Description des instruments de mesure

1. A- *Le test de classement*

L'ÉLV[1] utilise un test pour classer les apprenants en espagnol selon quatre niveaux: niveau un (débutants), niveau deux (intermédiaires), niveau trois (intermédiaires-avancés) et niveau quatre (avancés). Ce test de classement s'intitule: *Examen Clasificatorio. Español para Extranjeros*[2] et comprend deux grandes parties: les questions numérotées de un à quinze constituent la section évaluant la compréhension orale en espagnol, variété standard, et les questions numérotées de seize à cent évaluent les connaissances grammaticales (lexicales, syntaxiques, morphologiques et orthographiques).

Au moment de la réalisation de notre recherche, tous les étudiants étaient soumis à ce test avant le début et à la toute fin de chaque trimestre. Nous nous sommes donc servie des résultats obtenus à ce test comme indicateurs des progrès linguistiques réalisés par chaque apprenant dans la variété standard de la langue espagnole.

1. B- *Le questionnaire sur les attitudes et la motivation*

Nous avons construit un questionnaire sur les attitudes et la motivation[3] en nous basant sur celui de D. Deshaies et de J.F. Hamers destiné à l'anglais et au français langues secondes[4]. Nous avons formulé chaque item de ce questionnaire d'après le modèle proposé par P. Debaty[5].

---

[1] l'ÉLV ou École de langues vivantes de l'Université Laval.

[2] A. Sánchez et T. Simón, Examen Clasificatorio. Español para Extranjeros, Madrid, Sociedad General española de librería, S.A., 1980, 19 p.

[3] Ce questionnaire est présenté en annexe G, pp. 115-127. Se référer à l'annexe H, pp. 137-146, pour la vérification de la constance interne de ce questionnaire.

[4] D. Deshaies et J.F. Hamers, *Études de l'effet des activités d'échanges biculturels sur l'attitude des élèves du secondaire envers l'apprentissage de la langue seconde, rapport de recherche*, Québec, CIRB, 1978, 53 p.

[5] P. Debaty, *La mesure des attitudes*, Paris, presses universitaires de France, 1967, 202 p.

Ce questionnaire comprend cinq parties principales. La première partie contient des questions portant sur:

a- la motivation
b- les attitudes envers le groupe culturel espagnol
c- les attitudes à l'égard de l'apprentissage de la langue espagnole et
d- la conscience des apprenants face aux variétés de la langue espagnole orale.

Dans cette partie du questionnaire, nous avons introduit autant d'énoncés positifs que d'énoncés négatifs. Nous avons également dispersé, dans la mesure du possible, les items portant sur le même sujet afin qu'ils ne soient pas contaminés les uns par les autres.

La deuxième partie renferme les questions portant sur l'identification sociale du répondant (âge, sexe, langue maternelle, etc.)

La troisième partie comprend deux questions d'auto-évaluation. La première porte sur la compréhension de l'apprenant en espagnol et la seconde, sur son expression orale en espagnol.

La quatrième partie comprend douze questions d'auto-évaluation portant sur l'emploi réel que fait l'apprenant de la langue espagnole en dehors des cours d'espagnol.

La cinquième partie contient dix-huit différenciateurs sémantiques qui servent à identifier les préjugés qu'a l'apprenant envers la façon de parler des Espagnols d'Espagne et celle des Espagnols d'Amérique Latine.

Pour toute ces questions, nous avons choisi une échelle à cinq points pour obtenir des réponses précises et pour faciliter le traitement et l'analyse des données. Ainsi, une réponse inférieure au point neutre (numéro trois) de l'échelle est une réponse positive tandis qu'une réponse supérieure à ce point neutre est une réponse négative.

1. C- *Épreuve de compréhension orale sur certaines variétés de la langue espagnole orale*

Cette épreuve[6] comprend trois parties dont la première sert à classer l'apprenant selon son identification sociale, son sexe et son âge, etc. La deuxième partie sert à évaluer la compréhension orale de l'apprenant, c'est-à-dire sa connaissance de la situation de communication qui lui est alors présentée. Cette deuxième partie comprend un enregistrement[7] dans lequel une situation de communication donnée (un dialogue) met en relief certaines variables linguistiques. Cette situation de communication est la suivante: deux amies mexicaines sont en voyage à Porto-Rico. Elles sont dans un marché public pour y acheter quelques fruits et légumes. La discussion s'amorce alors avec une vendeuse.

Les variables linguistiques contenues dans cet enregistrement peuvent se diviser en deux catégories majeures, c'est-à-dire les variables linguistiques dont les variantes sont déjà connues de l'apprenant et les variables linguistiques dont au moins une variante est nouvelle pour l'apprenant. Dans la première catégorie, nous regroupons toutes les variantes auxquelles l'apprenant du groupe expérimental aura été sensibilisé au cours de l'expérimentation. Ces variables sont:

1- /s/ phonème en position implosive ou finale;
2- /s/ morphème, marqueur de pluriel;
3- /d/ phonème en position intervocalique ou finale;
4- /para/;
5- donner son accord à quelqu'un (*está bien, bueno, o.k.*);
6- s'adresser in formellement à une seule personne (*tú*);
7- dire au revoir (*adiós, chao*);
8- attirer l'attention de l'autre (*mire, mira, oye, oiga, señora*);
9- confirmer (*como no, sí sí*);
10- encourager le locuteur à poursuivre son énoncé (*sí*);
11- remercier (*gracias, muchas gracias*);

---

[6] Présentée en annexe G, pp. 127-135.

[7] Pour une description de la constitution de l'enregistrement se référer à l'annexe C, pp. 37-38.

12- répondre à un remerciement (*de nada*);
13- exprimer sa surprise (*¡qué barbaridad!*);
14- gagner du temps pour penser (*pues bueno, pues, pero*);
15- demander l'accord de quelqu'un (*¿está bien?*)

ainsi que certaines variantes lexicales:

16- pour la nourriture: *plátano (macho), tostón*
17- pour l'argent: *tostón*.

Dans la deuxième catégorie, nous réunissons certaines variantes linguistiques auxquelles l'apprenant du groupe expérimental n'aura pas été sensibilisé. Ces variantes se retrouvent seulement dans l'épreuve de compréhension orale et sont absentes de notre matériel pédagogique ou de nos explications pédagogiques. Nous avons retenu ces variantes parce qu'elles nous apparaissent être facilement perceptibles par l'apprenant. Il s'agit des variantes:

1- /r/ phonème en position implosive: le /r -> l/;
2- faire répéter *¿cómo dice?, ¿cómo le dijo usted?*;
3- commenter la façon de dire les choses:
si dice chile nadie la va entender,
aquí no se usa esa palabra, no se pronuncian chiles,
no le diga cilandro, no sabe cristiano
4- exprimer l'admiration: *¡qué bonito!*
5- exprimer la surprise: *¡dios mío!*
6- demander que voulez-vous?: *¿necesita algo más?*
7- encourager le locuteur à poursuivre son énoncé: *ajan*
8- donner son accord à quelqu'un: *va pues*.

ainsi que certaines variantes lexicales:

9- pour la nourriture:
(ají) tomate, jocote, chile, ají picante, ñame, bacalao, cilandro, culantro;
10- pour la famille: *chavo*
11- pour l'argent: *chavo*
12- pour les mesures: *kilo, libra, onza, cabeza*.

Par ailleurs, l'enregistrement de cette épreuve est accompagné de cinq questions écrites. Les quatre premières questions portent sur

l'identification de certains paramètres de la situation de communication tels que l'identification des locuteurs et des lieux puis la relation entre ces locuteurs. La cinquième question concerne le contenu du dialogue.

Finalement, la troisième partie de cette épreuve évalue la compréhension et la connaissance de l'apprenant quant aux variantes linguistiques présentes dans le dialogue. L'apprenant doit ainsi identifier le plus de variantes[8] possibles dans ce dialogue pour ensuite les transcrire selon la norme de la variété standard.

Nous avons aussi rédigé un corrigé pour ces deux dernières parties afin de nous assurer d'une certaine objectivité lors de la correction de cette épreuve de compréhension orale[9].

1. D- *Questionnaire d'opinion sur l'épreuve de compréhension orale*

Le questionnaire d'opinion sur l'épreuve de compréhension orale[10] comprend quatre questions de type ouvert. Les deux premières questions incitent l'apprenant à commenter la façon de parler des locuteurs. La troisième question invite l'apprenant à décrire toutes les difficultés qu'il a rencontrées dans le dialogue présenté. Finalement, l'apprenant doit dire s'il a aimé ce dialogue et s'il a été intéressé par ce type d'exercice.

Mentionnons en dernier lieu que les deuxième et troisième parties de l'épreuve de compréhension orale ainsi que chaque question du questionnaire d'opinion ont été soumises à l'accord de quatre juges, enseignants en espagnol à l'Université Laval: tous devaient être d'avis que la question concernée mesurait réellement ce que nous voulions mesurer.

---

[8] Pour l'apprenant du groupe contrôle, il s'agit d'identifier ce qui est différent par rapport à ce qu'il a l'habitude d'entendre dans la classe.

[9] Ce corrigé est présenté en annexe G avec l'épreuve de compréhension orale, p. 135.

[10] Présenté aussi en annexe G, pp. 134-135.

2. Description des modalités de passation de chaque instrument de mesure

Présentons maintenant la démarche que nous avons suivie lors de la passation du test de classement, du questionnaire sur les attitudes et la motivation, de l'épreuve de compréhension orale et du questionnaire d'opinion sur cette épreuve.

2. A- *Le test de classement*

Tous les apprenants en espagnol ont passé le test de classement au début de trimestre, avant le début des cours, selon la politique de l'ÉLV à ce moment-là. La première partie de ce test (compréhension orale dans la variété standard de l'espagnol) prend quinze minutes tandis que la deuxième prend quarante-cinq minutes[11]. Nous l'appelons alors test pré-expérimental.

Les apprenants passent de nouveau ce test de classement pendant la première heure de cours du mardi de la quatorzième semaine, c'est-à-dire l'avant dernière semaine de cours. Ce test est alors appelé test post-expérimental.

2. B- *Le questionnaire sur les attitudes et la motivation*

Nous distribuons dans chacun des deux groupes le questionnaire sur les attitudes et la motivation lors de la deuxième semaine de cours. Nous lisons à voix haute, dans le groupe expérimental, les consignes présentées en première page, puis nous informons les apprenants qu'ils disposent de vingt minutes pour répondre aux questions et nous les prions de le faire individuellement. Dans le cas du groupe contrôle, cette procédure est réalisée par l'enseignant responsable du cours. Nous l'appelons alors questionnaire pré-expérimental.

Les apprenants complètent à nouveau ce questionnaire pendant la deuxième heure du cours du mardi de la quatorzième

[11] Conformément aux consignes de ses auteurs: A. Sánchez et T. Simón, *op. cit.*

semaine de cours, le même jour où le test post-expérimental est passé. Ce questionnaire est alors appelé questionnaire post-expérimental.

2. C- *L'Épreuve de compréhension orale sur certaines variables linguistiques*

Les apprenants passent l'épreuve de compréhension orale le dernier jour de cours, c'est-à-dire le jeudi de la quatorzième semaine du trimestre. Les apprenants des deux groupes, contrôle et expérimental, sont réunis au même moment dans le même laboratoire de langues. Ils sont alors avisés qu'ils vont faire un autre exercice d'écoute individuel et que cet exercice leur sert de pratique avant l'examen final de la semaine suivante.

Nous rassurons ensuite les apprenants du groupe contrôle. Ceux-ci n'ont jamais écouté en classe le type de dialogue que l'épreuve présente. De plus, cette rencontre au laboratoire est la dernière que les apprenants ont avec leur enseignant avant l'examen final. Il est important alors de les informer que cet exercice d'écoute (l'épreuve de compréhension orale) est un peu plus difficile que l'examen final de compréhension orale et que cet examen sera plutôt conforme aux exercices d'écoute réalisés tout au long du trimestre.

Nous informons ensuite les apprenants que cet exercice d'écoute comprend deux parties et qu'il est suivi d'un questionnaire d'opinion d'une seule page. La première partie de l'exercice consiste à écouter un dialogue puis à répondre par écrit à cinq questions. La deuxième partie vise à identifier certains éléments présents dans le dialogue. Nous précisons alors aux apprenants que le dialogue ne sera pas enregistré sur leur cassette respective[12].

Nous distribuons à chaque apprenant deux feuilles: la première contient les cinq questions de la première partie de l'exercice alors que la seconde présente les instructions à suivre pour la

[12] Les apprenants du groupe contrôle se sont présentés au laboratoire de langues sans leur cassette, ce qui nous a obligée à modifier quelque peu les modalités prévues pour la passation de l'épreuve. Voir la note au bas de la page suivante.

deuxième partie. Nous lisons d'abord chacune des cinq questions avec les apprenants et répondons aux questions d'éclaircissement. Nous lisons ensuite les instructions de la deuxième partie et nous les expliquons à l'aide de l'exemple qui est fourni sur la feuille. Nous vérifions aussi la compréhension de cette deuxième partie à l'aide d'un exemple tiré de la langue française[13].

Finalement, nous informons les apprenants que le dialogue leur est présenté deux fois de suite et que, dix minutes plus tard, il leur sera présenté une dernière fois. Ils sont alors libres de prendre des notes s'ils le jugent utile. Ils disposent d'un maximum de trente-cinq minutes pour compléter cet exercice car ils doivent ensuite répondre à un questionnaire d'opinion. Nous terminons en leur répétant une dernière fois qu'il s'agit d'un exercice individuel.

2. D- *Le questionnaire d'opinion sur l'épreuve de compréhension orale*

Nous distribuons le questionnaire d'opinion sur l'exercice d'écoute (l'épreuve de compréhension orale) au fur et à mesure que les apprenants terminent leur exercice d'écoute. Nous ramassons les feuilles-réponses à la fin de cette dernière heure de cours.

---

[13] Pour cette deuxième partie, le dialogue devait être enregistré sur leur cassette individuelle. Cet enregistrement devait leur permettre de relever et d'identifier les variantes présentes dans le dialogue sans avoir recours à la mémoire. La modification que nous avons dû apporter aux modalités prévues pour cette deuxième partie de l'épreuve exige des apprenants non seulement d'entendre et de comprendre les différentes variantes non standard présentes dans le dialogue mais aussi et surtout de les mémoriser. Le débit des trois locuteurs hispanophones dans ce dialogue et les prises de parole sont suffisamment rapides pour rendre presque impossible une transcription simultanée des variantes non standard. Nous reviendrons sur les inconvénients causés par cette démarche lors de la présentation de nos conclusions.

ANNEXE G

Présentation des instruments de mesure

1. LE TEST DE CLASSEMENT[1]

2. QUESTIONNAIRE SUR LES ATTITUDES ET LA MOTIVATION

QUESTIONNAIRE D'OPINION

NOM: PRÉNOM:
CLASSE: GROUPE:

VOUS ALLEZ MAINTENANT LIRE UNE SÉRIE DE PHRASES

Certaines personnes seront d'accord avec ces phrases et d'autres ne le seront pas. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, puisque les gens ont souvent des opinions différentes. Nous aimerions avoir votre opinion sur chacune de ces phrases. Sur les feuilles, vous allez trouver les numéros: 1 à 32. Chaque numéro correspond à une phrase différente. Vous devez marquer un des carrés pour chaque phrase. Voici un exemple:

Bobby Orr est le meilleur joueur de hockey.

1 [ ] entièrement d'accord
2 [ ] assez d'accord
3 [ ] je ne sais pas
4 [ ] pas très d'accord
5 [ ] pas du tout d'accord

Pour commenter cette phrase, vous devriez marquer un de ces carrés, celui qui décrit le mieux votre degré d'accord ou de désaccord avec la phrase. Remarquez encore qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui est très important, c'est que vous nous donniez vos sentiments personnels. Nous vous demandons de marquer un seul carré pour chaque phrase que vous lirez. Donnez votre idée tout de suite. Ne perdez pas de temps à penser à chaque phrase. Mais, nous vous demandons de répondre sérieusement.

---

[1] A. Sánchez et T. Simón, *Examen clasificatorio, español para extranjero*. Madrid, Sociedad general española de librería, S.A., 1980, 19 p.

1. Les Hispanophones sont des gens très chaleureux et qui ont beaucoup d'idées.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

2. La culture espagnole est très riche et très intéressante.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

3. Je déteste l'espagnol.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

4. Plus j'apprends à connaître les Hispanophones, plus j'aimerais parler leur langue comme il faut.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

5. Les Hispanophones s'expriment différemment selon qu'ils parlent à un inconnu ou à un ami.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

6. C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que cela me permettra de me sentir plus à l'aise avec les gens qui parlent espagnol.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

7. Je déteste la culture espagnole.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

8. J'ai l'intention d'apprendre autant d'espagnol que possible.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

9. C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol seulement parce que j'en aurai besoin pour mon emploi futur.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

10. Il existe un seul accent acceptable en espagnol.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

11. L'espagnol est une partie importante de mon programme d'étude.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

12. J'aime bien apprendre l'espagnol.
   1 [ ] entièrement d'accord
   2 [ ] assez d'accord
   3 [ ] je ne sais pas
   4 [ ] pas très d'accord
   5 [ ] pas du tout d'accord

13. L'espagnol apporte un élément important à ma culture générale.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

14. Les Québécois(es) devraient faire plus d'efforts pour apprendre l'espagnol.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

15. Selon leur niveau social, les Hispanophones s'expriment différemment.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

16. C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que cela me permettra de participer plus facilement aux activités d'autres groupes culturels.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

17. La plupart des Hispanophones sont tellement gentils et il est tellement agréable d'être avec eux que le Québec a vraiment de la chance de les avoir.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

18. Certains de nos meilleurs citoyens sont d'origine espagnole.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

19. J'aimerais bien connaître plus d'Hispanophones.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

20. C'est très important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que je pense que cela va m'aider un jour à obtenir un bon emploi.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

21. Je pense qu'apprendre l'espagnol est ennuyeux.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

22. J'aimerais mieux passer mon temps à apprendre autre chose que l'espagnol.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

23. C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que les gens vont avoir plus de respect pour moi si je connais une langue étrangère.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

24. C'est formidable d'apprendre l'espagnol.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

25. Quand je quitterai l'université, je n'étudierai plus l'espagnol parce que ça ne m'intéresse pas.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

26. Tous les Hispanophones ont le même accent.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

27. J'adore apprendre l'espagnol.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

28. C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que cela va me permettre de devenir plus cultivé.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

29. C'est une perte de temps d'apprendre l'espagnol.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

30. C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que cela me permettra de mieux comprendre et d'apprécier la littérature et l'art du groupe culturel espagnol.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

31. J'aime l'originalité du folklore espagnol.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

32. C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que cela me permettra de rencontrer et de discuter avec plus de gens différents.
    1 [ ] entièrement d'accord
    2 [ ] assez d'accord
    3 [ ] je ne sais pas
    4 [ ] pas très d'accord
    5 [ ] pas du tout d'accord

CODE:

INFORMATION DE BASE

33. Nom: Prénom:

34. Fille 1 [ ] Garçon 2 [ ]

35. Age:

36. Classe Groupe:

37. Lieu de naissance:

38. Profession:

39. Langue maternelle:

40. Parles-tu l'espagnol?

1 [ ] parfaitement
2 [ ] très bien
3 [ ] assez bien
4 [ ] mal
5 [ ] très mal

41. Comprends-tu l'espagnol?

1 [ ] parfaitement
2 [ ] très bien
3 [ ] assez bien
4 [ ] mal
5 [ ] très mal

42. Quand as-tu commencé à suivre des cours d'espagnol?

_____

43. As-tu appris l'espagnol autre part qu'à l'Université (ou le CEGEP)?

1 [ ] OUI 2 [ ] NON
Si oui, où? _____ et quand? _____

44. As-tu des amis hispanophones?

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

45. Parles-tu espagnol à tes amis?

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

46. Écoutes-tu de la musique en espagnol?

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

47. Écoutes-tu la radio en espagnol?

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

48. Lis-tu en espagnol? (livres, journaux, bandes dessinées)

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

49. Y a-t-il des Hispanophones qui viennent chez toi?

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

50. Est-ce que ces gens (numéro 49) te parlent en espagnol?

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

51. Est-ce que tu leur parles en espagnol chez toi? (numéro 49)

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

52. Est-ce que tu rends visite à des gens qui parlent espagnol?

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

395

53. Est-ce que tu leur parles en espagnol (numéro 52)?

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

54. Est-ce qu'ils te parlent en espagnol (numéro 52)?

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

55. Fréquentes-tu les endroits où tu peux entendre parler espagnol: restaurants, spectacles, fêtes, cinéma?

1 [ ] beaucoup
2 [ ] assez
3 [ ] quelques-uns
4 [ ] un ou deux
5 [ ] aucun

QUESTIONNAIRE

La façon de parler des Espagnols d'**Espagne** est:

agréable	1 2 3 4 5	désagréable
polie	1 2 3 4 5	grossière
sympathique	1 2 3 4 5	antipathique
intéressante	1 2 3 4 5	ennuyante
comique	1 2 3 4 5	sérieuse

intelligente	1 2 3 4 5	stupide
populaire	1 2 3 4 5	non populaire
amicale	1 2 3 4 5	non amicale
accueillante	1 2 3 4 5	agressive
soutenue	1 2 3 4 5	relâchée
colorée	1 2 3 4 5	non colorée
prétentieuse	1 2 3 4 5	simple
correcte	1 2 3 4 5	incorrecte
riche	1 2 3 4 5	pauvre
belle	1 2 3 4 5	laide
mélodieuse	1 2 3 4 5	non mélodieuse
logique	1 2 3 4 5	illogique
bonne	1 2 3 4 5	vulgaire

QUESTIONNAIRE

La façon de parler des Hispanophones d'**Amérique Latine** est:

agréable	1 2 3 4 5	désagréable
polie	1 2 3 4 5	grossière
sympathique	1 2 3 4 5	antipathique
intéressante	1 2 3 4 5	ennuyante
comique	1 2 3 4 5	sérieuse
intelligente	1 2 3 4 5	stupide
populaire	1 2 3 4 5	non populaire
amicale	1 2 3 4 5	non amicale
accueillante	1 2 3 4 5	agressive
soutenue	1 2 3 4 5	relâchée
colorée	1 2 3 4 5	non colorée
prétentieuse	1 2 3 4 5	simple

3. ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE

3.1 Transcription du dialogue

V = la vendeuse A = Angela R = Rosario

V – ¡Tomates, cebollas, ajos, papas, zanahorias!
A – Vamos... vamos, a comprar ají tomates, mira ¡qué bonito!
R – Ay sí vamos este de veras que están bonitos, mira ah rojitos, rojitos. Señora, ¿a cómo el kilo de ají tomates?
R – ¿A cómo el kilo?
V – ¿Perdón?
A – ¿A cómo el kilo de ají tomate?
V – ¡Ay! yo no vendo en kilos, yo vendo en libras.
A – ¡Ah! bueno.
V – Yo no sé cuánto es...
R – ¿En libras? esta señora que vende libras.
A – Bueno pero pues,
V – Sí pero... ¿qué quiere?
A – ¿A cómo...a cómo la libra?
V – Pues, la libra de tomate está a setenticinco centavos, e...
A – Setenticinco...

V – Sí
R – Setenta y cinco
V – Sí todo ha subido, qué quiere con, con el augmento de la vida tengo que subir los precios de todos los productos también. Así es que digo, y si no les gusta vayan a comprar a otro lado.
A – ¡Huy!...¡huy! señora no sea... tampoco.
R – Oye,¿una ... en libras ... una libra es ...?
A – Medio kilo más o menos
R – Es como medio kilo, entonces... que comprar el doble y si compramos el doble nos va a salir más caro, ¿no?
A – Uno cincuenta... uno cincuenta el kilo, más o menos, no, está bien. Vamos a llevar un kilo
R – Está bien, o.k. bueno
V – ¿Se van a llevar un kilo?
R – Sí, bueno
V – Mire tengo también unas, unas papas bien bonitas que me llegaron esta mañana, que las recibí esta mañana, yo no sé de donde las trajeron.
R – ¡No, no, pero!
V – No, pero están bien buenas y allí, allí hay zanahorias también, ¡bien buenas!
R – No, nada, queremos los ají tomates
V – ¿Los ají tomates nada más una libra?
A – No, Rosario, espérame yo mesito...yo necesito
R – ¿Qué necesitas?
A – Yo necesito zanahorias.
R – ¡Ah!
A – ¿A cómo está la libra de zanahorias?
V – Las zanahorias están a treinta y nueve centavos la libra.
R – Muy caras
A – ¡Ay! muy caras sí, ¡cuarenta centavos!
V – Si quiere, yo se las rebajo también, ¡no peleen!
R – Están a cincuenta el kilo allá, en el otro puesto, en el otro puesto están a ¡cincuenta!
V – ¿A cincuenta?
A – ¡Y viera qué bonitas!
A, R – ¡¡A cincuenta!!
V – Pues se las dejo a treinta y cinco, no las puedo dejar en más bajo que eso
A – ¿Treinta y cinco? ¡no!
V – No...
R – Tendría...tendría que ser a veinticinco
V – A treinta y cinco, el...

R – Para que convenga claro...
A – ¡¡Pero señora!! Allá está a cincuenta y cinco el kilo
V – Pero el kilo
R – Pero vaya ver qué clase de zanahorias, señora
V – Ella vende en kilo
R – ¡Vaya claro!
V – ¡Todavía en estos tiempos!
A – Sí.
V – Bueno pues, yo se las puedo dejar a...a ventidós centavos la libra. ¿Está bien?
A – Pero, vaya y compare la cla... la calidad
V – La calidad es...
A, R – Muy chiquitas, pero están... están muy chiquitas, pero están muy chiquitas, éstas, señora
V – No, no, no, yo no puedo, no puedo.
R – ¿Son zanahorias o son jocotes? ¡ja!¡ja!¡ja!
V – Zanahorias, zanahorias es más, mire si quiere vaya a se las comprar al otro puesto y así no me molestan más.
R – ¡Ay! Pero, ya estamos aquí, regresar allá...
V – Bueno hagan lo que ustedes quieran
A – ¡Cuánto dijo?, ¡veintidós, veinte!
V – Veintidós, veintidós...
R – ¿Veinte?
V – No puedo bajar más. ¡Veintidós!
R – ¡Ay! que sean veinte, le llevamos dos kilos... dos dos kilos, cuatro libras
V – O.K., está bien, ¡a veinte, a veinte!
A – Cuatro libras, señora
V – Cuatro libras se van a llevar...
A – Cuatro libras.
V – Espérense un momento, déjenme e.. pesárselas, porque no quiero que haya problemas con eso.
A – ¿Y los ají tomates o como tomates o como le dijo usted?
V – Separadas las bolsas o ...o...
A – ¿Tú quieres separadas?
V – ¿O las dos juntas ?
R – Separadas de una vez. sí, una vez, sí.
A – O.k., tiene bolsas.
V – No, tengo bolsas plásticas como éstas.
A – Sí, sí, está bien.
V – O sea de papel no tengo para que se los lleven. Como está si quiere...
A – No, está bien.
R – O.k., perfecto.

V – Bueno...bueno, está bien. Tenga, para usted ésta
R – Gracias
V – Y para usted ésta. Bueno...
A – Gracias.
V – Necesitan algo más, mire los...los ajos están ¡bien buenos!
R – ¡Ay! chiles, necesitamos chiles.
V – ¡Ay chiles!
A – ¡Ay! pero aquí no...no vamos a encontrar chile
V – ¡Ay!, aquí no van...
R – No... no tiene chiles, ¿verdad?
V – Aquí no hay chiles, no...
A – Yo no he visto en ninguna parte.
R – Uy...uy...uy...
A – ¿No sabe dónde podemos encontrar?
V – ¡¿Chile?!
R – Sí
V – ¡Oh!... quizás en latas, en el...este importadas, pero... pero...
R – ¿En latas?...
V – Imposible, imposible. Chiles aquí... aquí la gente no come chile.
A – Aquí se come ajo en vez de chiles.
R – Oye, ¿vamos al mercado de enfrente?
A – Vamos
V – Pueden ir a ver pero yo no creo que vayan a conseguir chiles a ningún sitio. Aparte que si dice chile nadie la va entender
A – Oiga, ¿para qué?
R – ¿Cómo que no, nadie nos va a entender?
A – ¿No?
R – ¿¡No se pronuncian chiles!?
V – Pues aquí no se usa esa palabra tampoco. Aquí, se dicen ¡ají picantes!
R – ¡Ah!... o.k.
A – Oiga ¿qué...y qué es esta verdura... qué es esto?
V – Esto es e... un ¡ñame!
A – ¿Ñame?...
R – ¿Qué?
A – ¿Cómo se come?
V – ¿No saben lo que es un ñame?
A – ¡¿No?!
V – Es una verdura que se parece a la papa pero tiene, tiene más sabor todavía que la papa.
A – ¿Y cómo se come?
V – ¡La hierve! ¡Nada más!
A – ¿Nada más eso?

40c

V – La hierve y se la come.
R – ¡Ah!...¿y con qué se acompaña?
V – Con bacalao... con bacalao y se lo puede comer con cualquier carnero, ¡no importa!
R – Oye, ¿y si probamos?
A – Sí
R – Sí. Oiga un ... un kilo.
V – ¡Ah! ¿ustedes no han probado el, los tostones?
R, A – ¡Tostones! ¿los qué?
V – ¡Tostones!
R – ¡¿Los tostones se comen?!
V – Sí, los tostones es una cosa que hacen aquí en, en este país.
R – ¡Ha!
V – Que se fríe el plátano. Mire, mire el plátano se lo voy a enseñar.
R – ¡Ha! el plátano macho.
V – Sí, esto lo parte en pedacitos...
R – Sí...
V – Y los fríe. Después que los fríe una vez estén más duros, están bien cocidos...
R – Ajan...
V – Los aplastas, así...
R – Ajan...
V – Y los vuelve a freír.
R – ¡Ay! ¡qué rico!
V – ¡Y es divino!
R – Oye, suena rico, ¿verdad? Pero será mejor que la moneda nuestra un ¡tostón!
V – Pues, eso mismo, son ¡tostones!
R – O.k.
A – Sabes que sí, yo he pasado por muchos restaurantes y...y he visto así, platos así servidos con...
R – ¿Con tostones?
A – Sí, con tostones
R – ¡Ay! entonces hay que pobrar, hay que comprar, ¡sí, sí, sí!
A – ¿Pero... pero con qué... con ajo dice qué se hacen?
V – Bueno le puede echar ajo o, o sal de ajo, lo que crea, lo que sea, le haga muy fácil. No hay problema. Bueno, si quiere comprar el ajo o sea no...
R – Sí, de una vez.
V – Es mejor.
R – Llevamos un poco de ajo.
V – O.K...

R – ¿Cuánto llevaremos...una libra? Una libra... una il... ¿Eso lo vende por libras o como los vende, los ajos?
V – O por onzas, como quiera
R – ¿Por onzas?...
A – Por cabeza de ajos, ¿no?
V – O por cabezas.
R – ¡Ay! mejor cabezas, porque onzas y libras no más, no. Una cabeza.
V – Está bien. Una cabeza se la puedo dejar a...a 7, 8 chavos,
R – ¿A qué?...
V – O sea no más.
R, A – ¿A qué? ¿chavo?
A – ¿Chavo? ¿Qué?...
R – ¿Cómo dice? ¿Chavo?...
V – ¡Centavos!
R – ¡Ah! ¡ah!, o.k., ¡Ay, dios mío!
A – Esta gente, oye Rosario, ¡yo no les entiendo nada!
R – Bueno sí...
V – Bueno, bueno, está bien.
A – Queremos eso
V – Entonces, poco de plátano, cuántos plátanos, porque son cinco por un dólar.
A – Cinco por ...¡ah!...
R – Cinco... cinco por un dólar. Bueno o.k..
A – Va pues...sí... vamos...
R – Sí un dólar.
V – Y de ñame e... una libra o libra y media. Libra y media son como tres... como tres pedazos.
R – Tres pedazos
A – De por... a de una libra .
R – Con eso bastará.
A – Una libra...
R – ¡Ay! yo con libras me pierdo.
V – Bueno, yo les pongo más o menos lo que quieran.
R – ¿Por qué no sabe Cristiano?
V – Bueno está bien, pues no, y los ajo y ya les di, ya les di la... los tomates, ¿no?
A – Oiga, aquí se cocina con, con cilandro.
V – Sí, lo puede conseguir pero no le diga cilandro, porque a lo mejor no le entienden.
R – ¿Y cómo?
A – ¿Entonces?
V – ¡Culantro!

R, A – ¿Culantro?
V – Sí.
R – ¡Ah! que nombre tan raro...
A – ¡Ah!...
V – Culantro...
R – Oye, hubiera traído un papelito y un lapicito para escribir los nombres porque...
A – Vamos a contar... ñame, tostón, bueno...
R – ¡Qué barbaridad!
A – Ale pues, tome señora aquí...
V – Bueno...
A – Aquí tiene, cuánto, cuatro cincuenta
V – Cuenta bien, fueron cuatro treinta y cinco. Tenga... tenga la vuelta y tenga los paquetes y espero que les guste y si no...
A – Y si no nos gusta, acá venimos a...
V – No, a mí no me vengan con nada...
A, R – ¡Ja!¡ja!¡ja!
R – Bueno, muchas gracias señora. ¡Hasta luego!
A – ¡Adiós!
V – ¡Chao!

GRUPO:

NOMBRE:

Ejercicio de comprensión auditiva (primera parte)

1.- ¿Cuántas personas hay? Justifique su respuesta.

2.- ¿Son esas personas de la misma nacionalidad? Justifique su respuesta.

3.- ¿Dónde están? Justifique su respuesta.

4.- ¿Qué tipo de situación es (formal, informal, otra)? Justifique su respuesta.

5.- Resume en unas 10 frases el diálogo presentado.

GRUPO:

NOMBRE:

Ejercicio de comprensión auditiva (segunda parte)

1.- Identifique, si puede, palabras y/o expresiones que no corresponden al español "standard" oral aprendido en clase y escriba la forma que le correspondería en español "standard" escrito.

PALABRAS Y/O EXPRESIONES DIFFERENTES AL ESPAÑOL "STANDARD" ***ORAL***:	CORRESPONDENCIA EN ESPAÑOL "STANDARD" ***ESCRITO***:
EJ: Es tu pedo	*EJ*: Es tu problema

4. QUESTIONNAIRE D'OPINION SUR L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE

GRUPO:

NOMBRE:

Cuestionario de opinión: sobre el diálogo.

1.- ¿Cree usted que esas personas hablan siempre de esa manera? Explique su respuesta.

2.- ¿Le parece natural ese acento o manera de hablar de esas personas? Explique su respuesta.

3.- ¿Tiene usted dificultades en comprender ese diálogo? Sí, por qué? Explique su respuesta. Ritmo, acento, pronunciación, por ejemplo.

4.- ¿Le gusta y/o interesa este tipo de diálogo (o de ejercicio)? Explique su respuesta.

5. CORRIGÉ DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ORALE

1- *Hay 3 personas: una vendedora y dos clientes (dos turistas).*

2- *Las dos clientes son de la misma nacionalidad porque utilizan las mismas expresiones: chile, cilantro, por ejemplo. La vendedora es de nacionalidad diferente porque utiliza expresiones desconocidas para las dos clientes: ají picante, chavo, tostones, entre otras. Además, una de las clientes le pregunta a la otra: ¿Por qué no habla cristiano? También las clientes le preguntan a la vendedora: ¿Cómo dice?, ¿Cómo le dijo usted?*

3- *Están en un mercado público. Están comprando frutas y legumbres. Además están regateando los precios y la vendedora les dice que si no están satifeschas, pueden ir a comprar en otro puesto.*

4- *Es formal e informal. Es formal cuando las dos clientes hablan con la vendedora porque éstas le dicen: usted, señora, por ejemplo. Y es informal porque las dos clientes se conocen, son amigas y utilizan el "tú" y sus nombres de pila por ejemplo Rosario.*

5- *Dos amigas están de turistas en una ciudad. Van al mercado para comprar legumbres y frutas. Hablan con una vendedora, quieren rebajar los precios y empiezan entonces a regatear. La vendedora les explica algunas legumbres y frutas de su país: ñame, tostones, par ejemplo. También les da una receta y les explica algunas palabras de su país: chavo, ají-picante, culantro, tostones... Finalmente las dos clientes compran alimentos (ají tomates, zanahorias, plátano, ajo) y se van.*

Finalement, mentionnons qu'une tierce personne a corrigé les feuilles-réponses de l'épreuve de compréhension orale à l'aide de ce corrigé. Cette personne n'a pas été informée des objectifs visés par cet exercice ni du groupe auquel appartenait chaque apprenant.

ANNEXE H

Vérification de la fidélité[1] du questionnaire sur les attitudes et la motivation

INTRODUCTION

Dans la présente annexe, nous vérifions la constance (invariabilité interne) des première et quatrième parties du questionnaire sur les attitudes et la motivation. Les analyses qui suivent nous permettent de déterminer si ces deux parties du questionnaire mesurent vraiment ce que nous voulons mesurer; rappelons que nous avons élaboré ce questionnaire et qu'il n'est pas standardisé[2].

La première partie du questionnaire comprend trente-deux assertions qui peuvent être classées sous quatre thèmes (échelles):

1. l'échelle motivation (MOT)
2. l'échelle attitudes envers le groupe culturel espagnol (ATGR)
3. l'échelle attitudes envers l'apprentissage de la langue espagnole (ATAP)
4. l'échelle conscience de l'existence de variétés dans la langue espagnole orale (CONVA).

La quatrième partie de ce questionnaire est constituée de douze assertions qui servent à évaluer l'emploi réel par l'apprenant de la langue espagnole en dehors des cours. Ces douze assertions forment aussi une échelle que nous appelons échelle utilisation réelle de la langue espagnole (UREEL).

---

[1] "La fidélité (d'un test) est une évaluation de la consistance de mêmes mesures répétées ..." V. Bhushan, *Les méthodes en statistique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1978, p. 60.

[2] Le test de classement est par contre standardisé.

1. Description des cinq échelles

1.1 *L'échelle motivation (MOT) est constituée au départ de huit assertions:*

Numéro de l'assertion dans le questionnaire	Assertion
# 06	C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que cela me permettra de me sentir plus à l'aise avec les gens qui parlent espagnol.
# 09	C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol seulement parce que j'en aurai besoin pour mon emploi futur.
# 16	C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que cela me permettra de participer plus facilement aux activités d'autres groupes culturels.
# 20	C'est très important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que je pense que cela va m'aider un jour à obtenir un bon emploi.
# 23	C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que les gens vont avoir plus de respect pour moi si je connais une langue étrangère.
# 28	C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que cela va me permettre de devenir plus cultivé.
# 30	C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que cela me permettra de mieux comprendre et d'apprécier la littérature et l'art du groupe culturel espagnol.
# 32	C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que cela me permettra de rencontrer et de discuter avec plus de gens différents.

1.2 *L'échelle attitudes envers le groupe culturel espagnol (ATGR) comprend dix assertions:*

Numéro de l'assertion dans le questionnaire	Assertion
# 01	Les Hispanophones sont des gens très chaleureux et qui ont beaucoup d'idées.
# 02	La culture espagnole est très riche et très intéressante.
# 04	Plus j'apprends à connaître les Hispanophones, plus j'aimerais parler leur langue comme il faut.

07 Je déteste la culture espagnole.

13 L'espagnol apporte un élément important à ma culture générale.

14 Les Québécois(es) devraient faire plus d'effort pour apprendre l'espagnol.

17 La plupart des Hispanophones sont tellement gentils et il est tellement agréable d'être avec eux que le Québec a vraiment de la chance de les avoir.

18 Certains de nos meilleurs citoyens sont d'origine espagnole.

19 J'aimerais bien connaître plus d'Hispanophones.

31 J'aime l'originalité du folklore espagnol.

1.3 *L'échelle attitudes envers l'apprentissage de la langue espagnole (ATAP) comprend neuf assertions:*

Numéro de l'assertion dans le questionnaire	**Assertion**
# 3	Je déteste l'espagnol.
# 08	J'ai l'intention d'apprendre autant d'espagnol que possible.
# 12	J'aime bien apprendre l'espagnol.
# 21	Je pense qu'apprendre l'espagnol est ennuyeux.
# 22	J'aimerais mieux passer mon temps à apprendre autre chose que l'espagnol.
# 24	C'est formidable d'apprendre l'espagnol.
# 25	Quand je quitterai l'université, je n'étudierai plus l'espagnol, parce que ça ne m'intéresse pas.
# 27	J'adore apprendre l'espagnol.
# 29	C'est une perte de temps d'apprendre l'espagnol.

1.4 *L'échelle conscience de l'existence de variétés dans la langue espagnole (VALIN) est formée de quatre assertions:*

Numéro de l'assertion dans le questionnaire	**Assertion**
# 05	Les Hispanophones s'expriment différemment selon qu'ils parlent à un inconnu ou à un ami.
# 10	Il existe seulement un accent acceptable en espagnol.

15 Selon leur niveau social, les espagnols s'expriment différemment.

26 Tous les espagnols ont le même accent.

1.5 *Finalement, l'échelle utilisation réelle de la langue espagnole (UREEL) est composée de douze assertions:*

Numéro de l'assertion dans le questionnaire	**Assertion**
# 44	As-tu des amis Hispanophones?
# 45	Parles-tu espagnol à tes amis?
# 46	Écoutes-tu de la musique en espagnol?
# 47	Écoutes-tu la radio en espagnol?
# 48	Lis-tu en espagnol? (livres, journaux, bandes dessinées.)
# 49	Y a-t-il des Hispanophones qui viennent chez toi?
# 50	Est-ce que ces gens (#49) te parlent en espagnol?
# 51	Est-ce que tu leur parles espagnol chez toi (#49)?
# 52	Est-ce que tu rends visite à des gens qui parlent espagnol?
# 53	Est-ce que tu leur parles en espagnol (#52)?
# 54	Est-ce qu'ils te parlent en espagnol (#52)?
# 55	Fréquentes-tu les endroits où tu peux entendre parler espagnol: restaurants, soirées, cinémas?

2. Les analyses

Nous avons effectué pour chaque échelle une analyse de constance interne. Nous ne présentons que les résultats finals dans les tableaux suivants.

Selon les résultats inscrits au TABLEAU 29, nous constatons que l'échelle motivation (MOT) est maintenant formée de sept assertions au lieu de huit. L'assertion numéro vingt-trois[3] a été retirée

[3] La question numéro vingt-trois: C'est important pour moi d'apprendre l'espagnol parce que les gens vont avoir plus de respect pour moi si je connais une langue étrangère.

de cette échelle parce qu'elle était faiblement corrélée au total des autres assertions (r = 0,002)[4]. Par contre, chacune des sept assertions restantes est significativement corrélée[5] au total des autres; elles ont toutes une corrélation égale ou supérieure à 0,30.

TABLEAU 29
Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *motivation* (MOT)

# de l'assert.	X de l'échelle si l'assert. est éliminée	X de l'assert.	corrélation entre l'assert. et le total des autres assert.	coefficient alpha si l'assert. est éliminée
06	13,22	1,50	0,33	0,60
09	10,86	3,86	0,29	0,62
20	12,25	2,47	0,30	0,62
16	12,77	1,94	0,36	0,59
30	12,86	1,86	0,38	0,59
32	13,33	1,38	0,39	0,59
28	13,02	1,69	0,42	0,58

nombre de cas traités : 36
nombre d'assertions traitées : 7
moyenne (X) de l'échelle MOT : 14,70 (ou 2,10)
coefficient alpha standardisé de l'échelle MOT : 0,65

Finalement, ces sept assertions forment une échelle dont le coefficient alpha standardisé est de 0,65[6]. Nous pouvons donc conclure qu'il y a fidélité de la mesure, c'est-à-dire que ces sept assertions mesurent la même chose, la motivation envers l'apprentissage de la langue espagnole.

Les résultats du TABLEAU 30 indiquent que l'échelle attitudes envers le groupe culturel espagnol (ATGR) se compose maintenant de neuf assertions à la place de dix. L'assertion numéro

[4] Résultat obtenu lors de la première analyse.

[5] Le coefficient de corrélation est significatif lorsqu'il a, au moins, une valeur de r = 0,30 dans les cas de petits échantillons, c'est-à-dire moins de 30 cas.

[6] Un coefficient alpha doit avoir une valeur > 0,70 pour être significatif; toutefois, on peut tolérer certaines valeurs inférieures dans le cas de petits échantillons.

quatorze[7] a été éliminée de l'échelle à cause de sa faible corrélation avec le total des autres assertions (r = 0,26)[8]. Les neuf assertions restantes, cependant, sont corrélées significativement avec le total des autres; elles ont chacune une corrélation égale ou supérieure à 0,39.

TABLEAU 30

Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *attitudes envers le groupe culturel espagnol* (ATGR)

# de l'assert.	X de l'échelle si l'assertion est éliminée	X de l'assert.	corrélation entre l'assert. et le total des autres assert.	coefficient alpha si l'assertion est éliminée
01	14,53	2,03	0,54	0,77
02	15,03	1,53	0,58	0,77
04	15,11	1,44	0,48	0,78
07	15,23	1,23	0,52	0,78
13	15,36	1,19	0,39	0,79
17	13,83	2,72	0,44	0,79
18	13,69	2,86	0,56	0,77
19	14,88	1,66	0,39	0,79
31	14,72	1,83	0,56	0,77

nombre de cas traités : 36
nombre d'assertions traitées : 9
moyenne (X) de l'échelle ATGR : 16,55 (ou 1,84)
coefficient alpha standardisé de l'échelle ATGR : 0,80

Finalement, ces neuf assertions forment une échelle dont le coefficient alpha standardisé est de 0,80. Il y a conséquemment fidélité de la mesure; ces neuf assertions ensemble mesurent les attitudes envers le groupe culturel espagnol.

L'échelle attitudes envers l'apprentissage de la langue espagnole (ATAP) est constituée de huit assertions au lieu de neuf selon les résultats indiqués au TABLEAU 31. L'assertion numéro trois[9] a été éliminée parce qu'elle ne présentait aucun degré de

[7] La question numéro quatorze: Les Québécois(es) devraient faire plus d'effort pour apprendre l'espagnol.

[8] Résultat obtenu lors de la première analyse.

[9] La question numéro trois: Je déteste l'espagnol.

variance[10]. Chacune des huit assertions restantes est significativement corrélée avec le total des autres, avec une corrélation égale ou supérieure à 0,30.

TABLEAU 31

Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *attitudes envers l'apprentissage de la langue espagnole* (ATAP)

# de l'assert.	X de l'échelle si l'assert. est éliminée	X de l'assert.	corrélation entre l'assert. et le total des autres assert.	coefficient alpha si l'assert. est éliminée
08	9,11	1,33	0,30	0,75
12	9,36	1,08	0,58	0,70
21	9,33	1,11	0,50	0,70
22	9,16	1,27	0,44	0,70
24	8,88	1,55	0,54	0,68
25	8,97	1,47	0,40	0,71
27	8,94	1,50	0,59	0,67
29	9,33	1,11	0,38	0,72

nombre de cas traités : 36
nombre d'assertions traitées : 8
moyenne (X) de l'échelle ATAP : 10,44 (ou 1,30)
coefficient alpha standardisé de l'échelle ATAP : 0,78

Ces huit assertions forment une échelle dont le coefficient alpha standardisé est de 0,78. La fidélité de la mesure est confirmée: ces huit assertions mesurent les attitudes envers l'apprentissage de la langue espagnole.

Des quatre assertions qui forment l'échelle conscience de l'existence de variétés dans la langue espagnole orale (CONVA), seule l'assertion numéro quinze[11] n'est pas corrélée significativement (r = 0,12) selon les résultats inscrits au TABLEAU 32a. De plus, le coefficient alpha standardisé de cette échelle n'est que de 0,47.

[10] Les trente-six apprenants ont tous répondu de la même façon à cette question: "pas du tout d'accord".

[11] La question numéro quinze: Selon leur niveau social, les Hispanophones s'expriment différemment.

TABLEAU 32a.
Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *conscience de l'existence de variétés dans la langue espagnol* (CONVA), lors du questionnaire pré-expérimental

# de l'assert.	X de l'échelle si l'assert. est éliminée	X de l'assert.	corrélation entre l'assert. et le total des autres assert.	coefficient alpha si l'assert. est éliminée
05	5,14	2,00	0,31	0,44
10	5,77	1,36	0,41	0,47
15	4,94	2,19	0,12	0,55
26	5,55	1,58	0,60	0,02

nombre de cas traités : 36
nombre d'assertions traitées : 4
moyenne (X) de l'échelle CONVA : 7,14 (ou 1,78)
coefficient alpha standardisé de l'échelle CONVA : 0,47

Rappelons que ces résultats ont été obtenus à l'aide du questionnaire pré-expérimental, c'est-à-dire avant l'intervention pédagogique. Nous nous attendions de fait à de tels résultats puisque les apprenants des deux groupes, contrôle et expérimental, n'ont jamais été systématiquement sensibilisés aux variétés de la langue espagnole orale.

Nous avons conséquemment décidé d'appliquer cette analyse de fidélité au questionnaire post-expérimental. Les résultats de cette deuxième analyse sont présentés au TABLEAU 32b.

Les résultats du TABLEAU 32b sont révélateurs. Les quatre assertions sont toutes significativement corrélées au total des autres assertions; elles ont chacune une corrélation égale ou supérieure à 0,47. Ainsi, le coefficient de corrélation de l'assertion numéro quinze est passé de r = 0,12 à r = 0,50. Le coefficient alpha standardisé a aussi augmenté, il est maintenant de 0,75.

À la suite des résultats obtenus à partir du questionnaire post-expérimental, nous avons décidé de conserver ces quatre assertions sous forme d'échelle.

TABLEAU 32b

Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *conscience de l'existence de variétés dans la langue espagnole orale* (CONVA), lors du questionnaire post-expérimental

# de l'assert.	X de l'échelle si l'assert. est éliminée	X de l'assert.	corrélation entre l'assert. et le total des autres assert.	coefficient alpha si l'assert. est éliminée
05	4,69	1,86	0,47	0,73
10	5,14	1,42	0,54	0,69
15	4,69	1,86	0,50	0,72
26	5,14	1,41	0,73	0,61

nombre de cas traités : 36
nombre d'assertions traitées : 4
moyenne (X) de l'échelle CONVA : 6,55 (ou 1,64)
coefficient alpha standardisé de l'échelle CONVA : 0,75

TABLEAU 33

Analyse de fidélité (constance interne) pour l'échelle *utilisation réelle de la langue espagnole* (UREEL)

# de l'assert.	X de l'échelle si l'assert. est éliminée	X de l'assert.	corrélation entre l'assert. et le total des autres assert.	coefficient alpha si l'assert. est éliminée
44	38,58	3,72	0,58	0,90
45	38,44	3,86	0,74	0,89
46	39,03	3,28	0,50	0,90
48	38,14	4,16	0,42	0,91
49	38,50	3,80	0,70	0,89
50	38,30	4,00	0,80	0,89
51	38,08	4,22	0,77	0,89
52	38,75	3,55	0,65	0,89
53	38,33	3,97	0,78	0,89
54	38,41	3,89	0,79	0,88
55	38,47	3,83	0,37	0,90

nombre de cas traités : 36
nombre d'assertions traitées : 12
moyenne (X) de l'échelle UREEL : 42,30 (ou 3,85)
coefficient alpha standardisé de l'échelle UREEL : 0,90

Le nombre d'assertions de l'échelle utilisation réelle de la langue espagnole (UREEL) est passé de douze à onze selon les ré-

BEST COPY AVAILABLE

sultats transcrits au TABLEAU 33. L'assertion numéro quarante-sept[12] a été éliminée parce qu'elle était faiblement corrélée avec le total des autres assertions (r = 0,16)[13]. Soulignons que la moyenne de cette échelle est de X = 3,85, ce qui signifie que les apprenants emploient *rarement* l'espagnol en dehors des cours. La moyenne de l'assertion numéro quarante-sept est de X = 4,78 et signifie que les apprenants n'écoutent *jamais* la radio en espagnol.

Par ailleurs, chacune des onze assertions restantes est significativement corrélée au total des autres assertions, avec une corrélation égale à ou supérieure à 0,37. Le coefficient alpha standardisé de cette échelle (UREEL) est de 0,90. Le tout confirme la fidélité de cette échelle; ces onze assertions mesurent l'utilisation réelle de la langue espagnole en dehors des cours.

3. Conclusion

Les analyses que nous venons de présenter confirment la fidélité des cinq échelles (MOT, ATGR, ATAP, CONVA, UREEL) que nous avions élaborées dans le questionnaire sur les attitudes et la motivation. Par conséquent, nous pouvons à l'avenir analyser les résultats de ce questionnaire en regroupant les assertions selon ces cinq échelles ou en maintenant les assertions séparées les unes des autres, lorsque l'information recherchée s'avère ainsi plus pertinente.

[12] La question numéro quarante-sept: Écoutes-tu la radio en espagnol?

[13] Résultat obtenu lors de la première analyse.

ANNEXE
I

Description de la méthode de la lecture globale et de la méthodologie employée pour les exercices de sensibilisation systématique aux variétés de la langue espagnole orale

1. LECTURE GLOBALE

La méthode de LECTURE GLOBALE[1] comporte trois étapes: une première dite de formulation d'hypothèses, une seconde dite de vérification d'hypothèses et une dernière dite facultative.

Dans la première étape, l'apprenant doit formuler une ou plusieurs hypothèses sur ce que devrait contenir le texte ainsi que sur la façon dont le contenu devrait être traité (entrevue, reportage, analyse, publicité). Pour ce faire, l'apprenant analyse les éléments externes et internes les plus visibles du texte. D'abord, il relève la provenance du texte (revue ou journal, type de revue, année de publication, etc.), la présentation du texte (nombre de pages, de paragraphes, etc.), les photos (ce qu'elles représentent), les titres et les sous-titres, les résumés en début de texte et les indices formels (les mots en italiques ou en caractères gras, les noms propres, les dates et les chiffres). L'apprenant relie ensuite chacun de ces éléments pour en identifier les points communs et répétitifs. Il se

[1] A. Tremblay, "Lecture en langue étrangère et approche globale: expérience d'enseignement de la lecture de textes en espagnol à des étudiants francophones", *Langues et linguistique*, Québec, Université Laval, no. 8, vol.2, 1982, pp. 71-90.

sert alors de tous ses acquis linguistiques et sociaux en langue espagnole et en langue maternelle pour décoder cette information. Il ne peut pas encore consulter de dictionnaire.

L'apprenant précise et délimite chaque information recueillie à l'aide des nouvelles informations qu'il relève graduellement dans le texte. Cet ensemble d'informations constitue le contexte de ce document écrit. L'apprenant se sert alors de cet ensemble d'informations pour formuler ses hypothèses; aucune de ces hypothèses n'est erronée à ce moment-ci.

L'apprenant doit ensuite vérifier ses hypothèses par rapport au contenu général du texte. Dans cette deuxième étape, il fait une lecture sélective du texte. Ainsi, il se limite à lire et à souligner d'abord le premier paragraphe ainsi que la conclusion du texte. Il lit et souligne ensuite la première phrase de chaque paragraphe; les charnières du texte sont alors repérées et encadrées. Finalement, il fait une lecture à partir des points d'ancrage relevés dans la première étape (les mots en italique, les noms propres, par exemple). Cette lecture sélective fournit à l'apprenant les informations supplémentaires nécessaires à la vérification de ses hypothèses de départ afin qu'il puisse reformuler celles qui sont erronées.

Le travail requis lors de ces deux premières étapes se réalise d'abord en équipe de deux ou trois apprenants et, rappelons-le, sans consulter le dictionnaire. Durant ce travail d'équipe, l'apprenant est libre de s'exprimer en langue maternelle ou en espagnol alors que l'enseignant s'exprime toujours en espagnol. L'enseignant joue le rôle de guide: il fait remarquer un point pertinent qui a été ignoré, il pose des questions qui incitent à poursuivre l'observation et l'analyse. Par la suite, l'apprenant peut réaliser ce travail à la maison si l'enseignant considère qu'il maîtrise bien cette méthode de lecture globale. L'enseignant vérifie au cours suivant si l'apprenant a bien suivi les étapes de cette méthode tandis que l'apprenant vérifie ses hypothèses avec le reste de la classe.

La transparence relative de la langue espagnole pour un apprenant francophone ainsi que l'utilisation par l'apprenant de tous ses acquis linguistiques et socioculturels constituent les prémisses de cette méthode de lecture globale.

Finalement, la troisième étape demeure facultative et sert surtout à répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Ainsi, chacun peut faire une lecture intégrale du texte ou une lecture de détail des points d'intérêt. L'enseignant, pour sa part, peut présenter certaines structures grammaticales fréquentes dans le texte ou en expliquer le vocabulaire spécifique.

2. DESCRIPTION PLUS DÉTAILLÉE DE LA MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE POUR LES EXERCICES DE SENSIBILISATION AUX VARIÉTÉS DE LA LANGUE ESPAGNOLE ORALE

Les exercices de sensibilisation se déroulent en trois étapes majeures que nous appelons "pré-écoute", "écoute" et "post-écoute" [2].

La pré-écoute

La pré-écoute vise à créer des attentes chez l'apprenant. Celui-ci est d'abord exposé aux bruits qui accompagnent le document enregistré. L'apprenant met ensuite en commun, dans un travail d'équipe, tous les acquis socio-culturels et linguistiques qui lui permettent de décoder ces bruits afin d'en extraire le plus d'information possible. Suite à ce décodage, l'apprenant peut émettre des hypothèses sur le contenu de la situation de communication dont il est question.

Chaque équipe partage ensuite ses informations et ses hypothèses avec le reste de la classe, échange qui permet une vérification sommaire. L'enseignant ne fournit pas à l'apprenant de réponse-solution mais le guide lorsque cela s'avère nécessaire. Ainsi, l'enseignant peut faire ré-écouter les bruits dans leur totalité ou seulement un extrait qui n'a pas été décodé ou qui a été mal décodé.

L'apprenant vient de présenter une situation de communication hypothétique. Il doit maintenant essayer de formuler les

[2] Il va sans dire que nous avons su tirer profit des propositions pédagogiques actuelles pour l'écoute. Rappelons que nous avons mentionné certaines pédagogies de l'écoute dans le tome 1, chapitre 2, pp. 35 et suivantes.

principales règles d'interaction auxquelles sont soumis les locuteurs qui participent à cette situation de communication; par exemple, il identifie celui qui parle le premier, le type de phrase ou d'expression que ce locuteur utilise pour initier la conversation. Ce travail est aussi réalisé en équipe puis présenté au reste de la classe; les règles identifiées sont écrites au tableau.

Finalement, chaque équipe prépare un canevas de cette situation de communication hypothétique et ce canevas doit être cohérent avec toutes les informations recueillies jusqu'à maintenant. Il sert à identifier les principales composantes de l'événement communicatif tels que le but de cet événement, les participants, leurs caractéristiques et le type de relation qu'ils entretiennent entre eux.

Une deuxième mise en commun s'effectue dans la classe. L'enseignant écrit au tableau les diverses composantes des canevas réalisés par chaque équipe. L'apprenant s'exprime en espagnol ou en langue maternelle mais l'enseignant s'exprime toujours en espagnol. Celui-ci peut demander qu'un canevas soit précisé davantage afin de retrouver dans chacun d'eux, au moins les cinq parties suivantes: une prise de contact, un but, l'atteinte ou non de ce but, les résultats ou conséquences de cette atteinte ou non atteinte du but et une prise de congé. Aucune proposition de canevas n'est erronée à cette étape-ci.

L'enseignant invite ensuite l'apprenant à comparer brièvement les canevas entre eux. Il profite de cette occasion pour lui faire remarquer que certaines composantes inscrites au tableau peuvent avoir un effet sur la forme et le contenu du message. L'enseignant amène alors l'apprenant à fournir des exemples dans sa langue maternelle de cette influence que les composantes d'un événement communicatif ont sur le contenu et la forme du message. Ces exemples permettent à l'enseignant de vérifier si l'apprenant comprend cette relation et l'apprenant peut par la même occasion auto-évaluer sa compréhension.

À la fin de cette première étape, l'apprenant reste dans l'expectative. Il a émis des hypothèses qu'il veut maintenant vérifier.

Il a pris conscience de la variabilité de sa langue maternelle, variabilité qu'il s'attend à rencontrer, à vérifier dans la langue espagnole. Cet ensemble de problèmes à résoudre, la vérification de ses hypothèses, crée en lui un besoin d'écouter, un besoin de s'impliquer. L'apprenant est prêt à écouter, c'est-à-dire à trouver l'information dont il a besoin.

L'ÉCOUTE

La deuxième étape consiste en une écoute complète du document. Cette étape a pour objectif la compréhension globale du message. Chaque apprenant écoute, cherche à vérifier ses propres hypothèses et prend des notes s'il le désire. Puis, une deuxième vérification des hypothèses se fait en équipe: chaque apprenant compare ce qu'il a individuellement compris avec les informations que ses co-équipiers ont recueillies. L'équipe vérifie ensuite son canevas. Une deuxième écoute intégrale du document peut s'avérer utile.

Une troisième mise en commun en classe permet ensuite d'identifier les diverses composantes de cet événement communicatif et de vérifier ainsi les hypothèses de l'apprenant.

Tout au long de cette deuxième étape, l'apprenant est amené à commenter le contenu et la forme de ce document. Il exprime alors ses attitudes envers la langue espagnole et ceux qui la parlent; ces commentaires, positifs et négatifs, sont tous écrits au tableau. Il est recommandable que l'apprenant ne se sente pas jugé ni évalué par l'enseignant lorsqu'il exprime un jugement ou une attitude. L'enseignant accueille les commentaires comme valables et recevables même s'ils peuvent sembler contradictoires.

Cette deuxième étape dite d'écoute se termine lorsque le document est globalement compris. Dans le cadre de la présente recherche, un enregistrement est GLOBALEMENT COMPRIS lorsque l'apprenant peut identifier les participants ainsi que le type de relation qu'ils entretiennent entre eux, le but de l'événement communicatif, s'il y a atteinte ou non du but et les résultats ou

conséquences qui s'en suivent ainsi que le type et le lieu de cet événement communicatif. L'apprenant peut paraphraser le contenu du message, en espagnol ou en langue maternelle, même si la forme littérale du message ne lui est pas entièrement connue.

À la fin de cette deuxième étape, l'enseignant prend soin de conserver sur le tableau les informations relatives à l'enregistrement ainsi que les nombreux commentaires formulés par l'apprenant.

LA POST-ÉCOUTE

La troisième étape, la post-écoute, est indispensable contrairement à la troisième étape de la méthode globale, étape qui se veut facultative lorsqu'elle s'applique à la lecture d'un document. La post-écoute se différencie essentiellement de l'écoute (deuxième étape) d'une part, par le découpage est fait du document et, d'autre part, par l'attention qui est accordée à la forme plutôt qu'au contenu du message. Il ne s'agit plus d'une écoute intégrale du document mais d'une écoute des parties du document. Il est ainsi décomposé en fonction des parties qui ont été identifiées dans le canevas de l'apprenant; chacune de ces parties est écoutée et analysée séparément, puis le document est écouté de nouveau intégralement. Cette écoute sélective du document vise à faciliter le repérage d'éléments linguistiques et para-linguistiques.

La post-écoute donne à l'apprenant le temps de vérifier les éléments linguistiques qui lui sont déjà familiers et d'entendre ceux qui lui sont ou lui semblent étrangers. L'apprenant continue à utiliser tous ses acquis socio-culturels et linguistiques afin d'anticiper et de décoder ce qui est de nouveau écouté.

Il relève ou signale tout mot ou expression qui lui cause un problème de compréhension. L'enseignant classe ces mots ou expressions sous forme de liste et les écrits au tableau conformément à leur réalisation dans le document. Cette classification se fait en fonction du type de la difficulté; par exemple, les mots qui ont un /s/ élidé forment une liste alors que ceux qui ont un /d/ élidé en forment une autre. Ces procédures visent à faciliter la perception et la

423

catégorisation des nouveaux éléments. L'enseignant peut compléter les listes, en fonction du contenu du document, si cela s'avère utile pour l'apprenant. Il écrit aussi au tableau tout commentaire émis par les étudiants sur la langue espagnole ou sur le document lui-même.

Par la suite, l'apprenant formule individuellement ou en équipe des hypothèses sur les formes et les règles qui organisent ces listes. Une nouvelle mise en commun en classe lui permet de vérifier ensuite ses hypothèses.

L'enseignant intervient d'abord pour combler chez l'apprenant le manque d'informations linguistiques. Ces explications servent surtout à faire comprendre et à informer; elles sont brèves et générales. L'apprenant réalise alors qu'il peut comprendre des règles linguistiques qu'il n'est pas tenu d'appliquer à l'expression orale.

L'enseignant poursuit en attirant l'attention de l'apprenant sur diverses composantes socio-culturelles de la situation de communication, tels que la nationalité des locuteurs, la relation qui lient ces locuteurs, et les lieux. L'apprenant redécouvre l'importance qu'ont ces composantes sur la fréquence des éléments linguistiques analysés précédemment. L'enseignant passe ensuite aux commentaires de l'apprenant qu'il a écrits au tableau. Il s'attarde spécialement à ceux qui reflètent une attitude ou un jugement négatif. Il incite chaque apprenant à expliquer ou à fonder son commentaire. Il l'informe ou le corrige si ses explications sont erronées; il ne cherche pas à modifier l'attitude de l'apprenant. Par exemple, il peut faire observer à l'apprenant l'importance de la nationalité du locuteur sur la fréquence de certains éléments linguistiques et lui donner d'autres exemples provenant de différents pays ou régions hispanophones et francophones. Il lui fait remarquer aussi qu'il n'y a aucune perte d'information malgré l'absence de certains éléments linguistiques. Rappelon qu'il essaie de sensibiliser l'apprenant à la variabilité de la langue espagnole orale pour améliorer la compréhension orale de ce dernier et non pour modifier des attitudes négatives envers la langue espagnole ou envers ceux qui la parlent. Il est recommandable, toutefois, que les exercices de sensibilisation maintiennent les attitudes positives déjà existantes chez l'apprenant.

423

Par ailleurs, rappelons que l'enseignant du groupe contrôle emploie aussi cette méthode pour l'écoute des leçons audiovisuelles et des lectures[3] incluses dans le programme régulier du niveau deux. Les images des méthodes audio-visuelles sont exploitées de la même façon que les bruits de fond dans le groupe expérimental et les canevas sont construits en fonction de ces images (pré-écoute et écoute). La principale différence réside dans le fait que cet enseignant ne fait aucune mention spécifique et volontaire de la variabilité de la langue espagnole orale (post-écoute); il répond aux questions de l'apprenant mais sans s'attarder sur le sujet de la variabilité.

[3] Il s'agit des mêmes cinq lectures, toutefois, l'enseignant du groupe contrôle en fait lui-même la lecture pendant le laboratoire dirigé.

Bibliographie

OUVRAGES CONCERNANT LES ANALYSES PRÉSENTÉES À L'ANNEXE D

1 *ÉTUDES MENTIONNANT L'IMPORTANCE DE LA SITUATION DE COMMUNICATION DANS LE CHOIX DES VARIANTES D'UNE VARIABLE*

1.1 *POUR L'ESPAGNOL:*

DONNI DE MIRANDE, N., «La lengua española hablada en Argentina», *I Simposium internacional de lengua española*, 1978, pp.395-415.

KALIVODA, T.B., «Effects of social situation in the use of Spanish: theory and application», *Hispania*, no.61, sept. 1978, pp.484-493.

NUÑEZ CEDEÑO, R.A., *La fonología moderna y el español de Santo Domingo*, República Dominicana, Colec. Ensayo, no.2, éd. Taller, 1980, pp.113-135.

1.2 *POUR L'ANGLAIS AMÉRICAIN:*

LABOV, W., *The Social Stratification of English in New York City*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1966, 501p.

1.2 *POUR L'ANGLAIS AUSTRALIEN:*

DINES, E.R., «Variation in discourse – 'and stuff like that'», *Language in Society*, vol.9, no.1, 1980, pp.13-33.

1.3 *POUR LE FRANÇAIS À MONTRÉAL:*

CLERMONT, J. et CEDERGREN, H., «Les 'R' de ma mère sont perdus dans l'air», *Le français parlé*, Edmonton, P. Thibault dir., Linguistic Research Inc., 1979, pp.13-29.

SANKOFF, G. et VINCENT, D., «L'emploi productif du **ne** en français parlé à Montréal», *Le français moderne*, 1977, pp.243-256.

SANKOFF, D., «Semantic field variability», *Linguistic Variation: Models and Methods*, New York, D. Sankoff dir., Academic Press, 1978, pp.23-43.

VINCENT, D., «Punctors: a pragmatic variable», communication présentée au colloque *New Wave XIII*, University of Pennsylvania, 1984, 7p.

2 *POUR L'ESPAGNOL:*

2.1 *ÉTUDES PORTANT SUR LES PHÉNOMÈNES D'AFFAIBLISSEMENT ET D'EFFACEMENT DU /S/*

ALBA, O., «Función del acento en el proceso de elisión de la /s/ en la República Dominicana», *El español del Caribe, Ponencias del VI Simposio de Dialectología*, República Dominicana, colec. Estudios, Universidad Católica Madre y Maestra, 1982, pp.17-26.

AMASTAE, J., «The intersection of -s aspiration/deletion and spirantization in Hondurian Spanish», *Language Variation and Change*, U.S.A, Cambridge University Press, 1989, pp.169-183.

CATRICE, V., *Analyse paramétrique de la chute du /s/ en espagnol*, Montréal, mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, 1978, 61p.

FONTANELLA DE WEINBERG, M.B., «Comportamiento ante -s de hablantes femeninos y masculinos del español bonaerense», *Romance Philology*, vol. 27, no.1, août 1973, pp.50-58.

———, «Un aspecto sociolingüístico del español bonaerense: la -s en Bahía Blanca», *Cuaderno de lingüística*, 1974.

HAMMOND, R.M., «Las realizaciones fonéticas del fonema /s/ en el español cubano rápido de Miami, Dialectología Hispano-Americana», *Estudios Actuales*, Madrid, G.E. Scavnick éd., 1980, pp.8-15.

———, «El fonema /s/ en el español jíbaro, cuestiones teóricas», *El español del Caribe, ponencias del VI simposio de dialectología*, República Dominicana, colec. Estudios, Universidad Católica Madre y Maestra, 1982, pp.157-169.

OBAID, A.H., «The vagarie of the Spanish 's'», *Hispania*, no.56, mars 1973, pp.60-67.

POPLACK, S., «Deletion and disambiguation in Puerto Rican Spanish», *Language*, vol.56, no.2, 1980, pp.371-385.

421

———, «Mortal phonemes as plural morphemes», *Variation Omnibus*, Edmonton, D. Sankoff et H. Cedergren éd., Linguistic Research Inc., 1981, pp.59-71.

SEKLAOUI, D.R., «The role of context in language change: evidence from Andalusian Spanish», *Synchronic and Diachronic Approaches to Linguistic Variation and Change*, Washington D.C., T.J. Walsh éd., GURT, Georgetown University Press, 1988, pp.280-292.

TERRELL, T.D., «Functional constraints on deletion of word-final /s/ in Cuban Spanish», *Berkeley Linguistic Society*, no.1, 1975, pp.431-437.

———, «La aspiración y elisión en el español cubano. Implicaciones para una teoría fonológica dialectal», *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977, pp.39-47.

———, «Sobre la aspiración y elisión de la /s/ implosiva y final en el español de Puerto Rico», *Nueva revista de filología hispánica*, no.27, 1978, pp.24-38.

———, «Final /s/ in Cuban Spanish», *Hispania*, no.62, déc. 1979, pp.599-612.

———, «Diachronic reconstruction by dialect comparison of variable constraints: s-aspiration and deletion in Spanish», *Variation Omnibus*, Edmonton, D. Sankoff et H. Cedergren éd., Linguistic Research Inc., 1981, pp.115-124.

———, «Reflexificación en el español dominicano: implicaciones para la educación», *El español del Caribe, ponencias del VI simposio de dialectología*, República Dominicana, Colec. Estudios, Universidad Católica Madre y Maestra, 1982, pp.303-318.

TORREBLANCA, M., «El fonema /s/ en la lengua española», *Hispania*, no.61, sept. 1978, pp.498-503.

2.2 *ÉTUDES MENTIONNANT LES PHÉNOMÈNES D'AFFAIBLISSEMENT ET D'EFFACEMENT DU /S/*

ALBA, O., «Aspectos fonéticos del español dominicano», *El español al día*, República Dominicana, Universidad Católica Madre y Maestra, departamento de publicaciones, colec. Textos, 1984, p.18 et pp.25-26.

ÁLVAREZ NAZARIO, M., «Relaciones histórico-dialectales entre Puerto Rico y Canarias», *I Simposio internacional de lengua española* (1978), España, Manuel Alvar coord., ed. del Excelentísimo Cabildo Insular de Gran Canaria, 1981, p.289-310.

428

CANFIELD, D.L., «Observaciones sobre la pronunciación del castellano en Colombia», *Hispania*, no.45, mars 1962, pp.247-248.

———, *Español de América, fonética*, Barcelone, éd. crítica, 1988, pp.23, 44, 47, 50, 53, 60, 63, 64, 81, 84, 87, 90, 93, 97, 100, 103.

CEDERGREN, H., *The Interplay of Social and Linguistic Factors in Panama*, Cornell University, dissertation, 1973.

DEL ROSARIO, R., *El español de América, lenguas y culturas del mundo, no.1*, Sharon (Connecticut), Troutman Press, 1970, p.18.

DONNI DE MIRANDE, N., *art.cit.*, pp.395-415.

GORDON, A.M., «Notas sobre la fonética del castellano en Bolivia», *Actas del 6to congreso internacional de hispanistas de 1977*, Toronto, 1980, pp.349-352.

JIMÉNEZ SABATER, M., «Estructuras morfosintácticas en el español dominicano: algunas implicaciones sociolingüísticas», *Ciencia y Sociedad*, vol.2, no.1, 1977, pp.5-20.

LACAYO, H., «Apuntes sobre la pronunciación del español de Nicaragua», *Hispania*, no.45, mars 1962, pp.267-268.

MA, R. et HERASIMCHUK, E., «The linguistic dimensions of a bilingual neighborhood», *Bilingualism in the Barrio*, Bloomington, J. Fishman *et al.* éd., Indiana University, 1971, pp.347-464.

MARXUACH, T., *El lenguaje castellano en Puerto Rico*, San Juan, San Juan News Press, 1903, p.22.

NAVARRO, T., *El español de Puerto Rico: contribución a la geografía lingüística hispano-americana*, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, 1948, p.69.

NÚÑEZ CEDEÑO, R.A., *Op.cit.*, 1980, pp.71-82 et pp.113-136.

RESNICK, M.C., *Phonological Variants and Dialect Identification in Latin American Spanish*, The Hague, Mouton, 1975, 484p.

VIDAL DE BATTINI, B.E., «El español de la Argentina», *Presente y futuro de la lengua española, Actas de la asamblea de filología del I congreso de instituciones hispánicas*, Madrid, vol. 1, OFINES, 1963, pp.183-192.

3 *ÉTUDES MENTIONNANT L'ÉLISION DE LA PREMIÈRE SYLLABE DU VERBE ESTAR*

ALVAREZ NAZARIO, M., «Relaciones histórico-dialectales entre Puerto Rico y Canarias», *I Simposio internacional de lengua española* (1978), España, Manuel Alvar coord., éd. del Excelentísimo Cabildo Insular de Gran Canaria, 1981, p.299.

BARRUTIA, R. et TERRELL, T.D., *Fonética y Fonología Españolas*, University of California, J. Wiley and sons, Inc. éd., 1982, p.151.

MONTES GIRALDO, J.J., «El español de Colombia. Propuesta de clasificación dialectal», *Thesaurus, boletín del instituto Caro y Cuervo*, vol. 37, no.1, Bogotá, 1982, p.36.

RIMGAILA, B. et CRISTINA, M.T., *La familia, el ciclo de vida y algunas observaciones sobre el habla en Bogotá*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1966, p.91.

4 *ÉTUDES MENTIONNANT L'ÉLISION DU PHONÈME /D/*

ALBA, O., *art.cit.*, 1984, p.17.

ALONSO, A., *El problema de la lengua en América*, Madrid, Espasa-Calpa s.a., 1935, p.25 et p.42.

ÁLVAREZ NAZARIO, M., *art.cit.*, p.294.

BARRUTIA, R. et TERRELL, T.D., *Op.cit.*, pp.61-62.

CANFIELD, D.L., *art.cit.*, 1962, p.248.

———, *Op.cit.*, 1988, p.23.

CEDERGREN, H., «La elisión de la /d/: un ensayo de comparación dialectal», *Boletín de la academia puertorriqueña de la lengua*, Puerto Rico, 1979.

DONNI DE MIRANDE, N., *art.cit.*, p.404 et p.411.

DEL ROSARIO, R., *Op.cit.*, 1970, pp.14, 81, 103-117.

FONTANELLA DE WEINBERG, M.B., *art.cit.*, 1973, p.56.

HAGERTY, T., «Los factores lingüísticos que afectan la oclusión y la elisión de la /d/ intervocálica en el español de Belice», *Actas del cuarto simposio sobre dialectología del Caribe hispánico*, San German, Puerto-Rico, B. Saciuk éd., 1979.

MA, R. et HERASIMCHUK, E., *art.cit.*

NAVARRO, T., *Manual de pronunciación española*, New York and London, 6ième éd., Hafner Publishing Compagny, 1957, p.100-103.

NÚÑEZ CEDEÑO, R.A., *Op.cit.*, 1980, p.115.

OROZ, R., «El español de Chile», *Presente y futuro de la lengua española, Actas de la asamblea de filología del I congreso de instituciones hispánicas*, Madrid, vol. 1, OFINES, 1963, p.100.

PERISSINOTTO, G.S.A., *Fonología del español hablado en la ciudad de México, Ensayo de un método sociolingüístico*, México, El Colegio de México, Guanajuato, Imprensa Madero, s.a., 1975, p.49.

QUILIS, A. et FERNÁNDEZ, J.A., *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, 11ième éd., consejo superior de investigaciones cientificas, instituto de filologia, collectanea phonetica, 1985, p.92 et p.101.

RESNICK, M.C., *Op.cit.*, pp.20-21 et pp.82-87.

RIMGAILA, B. et CRISTINA, M.T., *Op.cit.*, pp.91-92.

SALVADOR, G., «Discordancias dialectales en el español atlántico», *I Simposium internacional de lengua española*, Madrid, 1978, pp.355.

TORREBLANCA, M., «La sílaba española y su evolución fonética», *Thesaurus, boletin del instituto Caro y Cuervo*, vol. 35, no.1, 1980, p.511.

TOSCANO, H., «El español hablado en el Ecuador», *Presente y futuro de la lengua española, Actas de la asamblea de filología del I congreso de instituciones hispánicas*, Madrid, vol.1, OFINES, 1963, p.119.

4.1 *ÉTUDE PORTANT SUR LA NEUTRALISATION DU PHONÈME /D/*

NÚÑEZ CEDEÑO, R., «El español de Villa Madre: en desafío a las teorías fonológicas modernas», *El español del Caribe, ponencias del VI simposio de dialectología*, República Dominicana, colec. Estudios, Universidad Católica Madre y Maestra, 1982, pp.223-236.

5 *ÉTUDES PORTANT SUR LA NEUTRALISATION /R -> L/*

COUPAL, L. et al., «La /-r/ y la /-l/ en la costa norte dominicana, nuevos aportes para la delimitación del dialecto cibaeno», México, ponencia presentada en el *II congreso internacional sobre el español de América*, 1986, 70p.

GRANADA, G., «La velarización de /R/ en el español de Puerto Rico», *Revista de filología española*, no.49, 1966, pp.181-227.

HAMMOND, R., «Un análisis sociolingüístico de la r velar en Puerto-Rico», *Actas del cuarto simposio sobre dialectología del Caribe hispánico*, San German, Puerto-Rico, B. Saciuk éd., 1979.

5.1 *ÉTUDES MENTIONNANT LA NEUTRALISATION /R -> L/*

ALBA, O., *art.cit.*, pp.17-18.

ALVAR, M., *Estudios canarios, I*, Cabildo Insular de Gran Canaria, Las Palmas, éd. del Exemo, 1968, pp.79-85.

CANFIELD, D.L., *art.cit.*, 1962, p.248.

———, *Op.cit.*, 1988, pp.19, 44, 50, 53, 59, 67, 84, 93, 94.

CLAYTON, M.L., «Some variable rules in Caribbean Spanish and their implications for the model of phonetic variation in natural generative phonology», *Variation Omnibus*, Edmonton, Linguistic Research Inc., 1981, pp.49-57.

DEL ROSARIO, R., «Estado actual del español en Puerto Rico, Presente y futuro de la lengua española», *Actas de la asamblea de filología del I congreso de instituciones hispánicas*, Madrid, vol. 1, OFINES, 1963, pp.153-160.

———, *Op.cit.*, 1970, pp.19 et 82.

D'INTRONO, F. *et al.*, «Procesos morfológicos y fonológicos que afectan a las líquidas implosivas en el español de Caracas», *Actas del cuarto simposio sobre dialectología del Caribe hispánico*, San German, Puerto-Rico, B. Saciuk éd., 1977.

FERNANDEZ-SEVILLA, J., «Los fonemas implosivos en el español», *Thesaurus, boletín del instituto Caro y Cuervo*, vol. 35, no.1, 1980, pp.476-479, p.480 et p.505.

FONTANELLA DE WEINBERG, M.B., *art.cit.*, 1973, p.56.

GORDON, A.M., *art.cit.*, p.351.

MARRERO, M. *et al.*, «Consideraciones sobre la /r/ implosiva en el español de niños de dos instituciones educativas de Santiago», *El español del Caribe, Ponencias del VI simposio de dialectología*, República Dominicana, colec. Estudios, Universidad Católica Madre y Maestra, 1982, pp.173-181.

NAVARRO, M., «Las implosivas líquidas en las tierras bajas venezolanas», *Actas del V simposio sobre dialectología del Caribe hispánico*, Caracas, F.D'Introno éd., 1980.

NAVARRO, T., *Op.cit.*, 1957, p.119.

NÚÑEZ CEDEÑO, R. ,*Op.cit.*, 1980, pp.134-137.

———, *art.cit.*, 1982, p.227.

ROJAS, N., «Sobre la semivocalización de las líquidas en el español Cibaeno», *El español del Caribe, Ponencias del VI simposio de dialectología*, República Dominicana, colec. Estudios, Universidad Católica Madre y Maestra, 1982, pp.273-287.

SACIUK, B., «La inestabilidad de las líquidas en tres dialectos de Puerto Rico», *Boletín de la academia puertorriqueña de la lengua*, no.8, 1979.

SALVADOR, G., *art.cit.*, p.355.

5.2 *ÉTUDES PORTANT SUR LE PHÉNOMÈNE INVERSE /L -> R/*

DEL ROSARIO, R., *Op.cit.*, pp.19 et 82.

ROJAS, N., *art.cit.*, pp.283-284.

SALVADOR, F.S., *La neutralización l/r explosivas agrupadas y su área Andaluza*, 1978, 343p.

6 *ÉTUDES MENTIONNANT LES DEUX VARIANTES [PARA] ET [PA] DE LA DE LA VARIABLE [PARA]*

ALONSO, A., *Biblioteca de dialectología hispanoamericana IV: el español en México, los Estados Unidos, la América Central*, Buenos Aires, 1938, p.6.

BARRUTIA, R. et TERRELL, T.D., *Op.cit.*, p.150.

DEL ROSARIO, R., *Op.cit.*, 1970, p.100.

GARCIA, M., «Pa(ra) usage in United States Spanish», *Hispania*, no.62, mars 1979, pp.106-114.

NAVARRO, T., *Op.cit.*, 1957, p.119.

OROZ, R., *art.cit.*, p.100.

PERISSINOTTO, G.S.A., *Op.cit.*, p.63.

PHILLIPS, R.N., *Los Angeles Spanish: A Descriptive Analysis*, thèse de doctorat inédite, Wisconsin, University of Wisconsin, 1967, p.601.

RIMGAILA, B. et CRISTINA, R.T., *Op.cit.*, p.9.

7 *OUVRAGES CONSULTÉS POUR LES VARIANTES REGROUPÉES AINSI QUE POUR LES VARIABLES LEXICALES*

ADRIENNE, *El gimmick, español hablado*, Paris, Flammarion, 1974, 186p.

DEL ROSARIO, R., *Op.cit.*

GELABERT, M.J. *et al.*, *Niveles umbral, intermedio y avanzado, repertorio de funciones comunicativas del español*, Madrid, sociedad general española de librería, s.a., 1988, 320p.

JORGE MOREL, E., *Estudio linguístico de Santo Domingo, aportaciones a la geografía linguística del Caribe e hispanoamericana*, 1978.

KANY, C.E., *American-Spanish Syntax*, Chicago, 2ème éd., the University of Chicago Press, 1951, 467p.

LÓPEZ MORALES, H. «Tres calas léxicas en el español de la Habana (indigenismos, afronegrismos, anglolcismos)», *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977, pp.49-61.

MONTES, J.J., *art.cit.*

RIMGAILA, B. et CRISTINA, M.T., *Op.cit.*

SALAS, M. *et al.*, *Loc.cit.*

7.1 *DICTIONNAIRES (ET ABRÉVIATIONS)*

Americanismos, Diccionario ilustrado, Sopena, 1982. (AMERIC.)

Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana, Berne, éd. Francke, 1954, 4 vol. (DIC. CRITICO)

Diccionario de americanismos, 1966. (DIC. AMERIC.)

Diccionario de argot, Juan Villarin, 1979. (DIC. ARGOT)

Diccionario de chilenismos, Miguel Subercaseaux, 1986. (DIC.CHILEN.)

Diccionario de cubanismos más usuales (Cómo habla el Cubano), José Sánchez-Boudy, 1978. (DIC.CUBAN)

Diccionario de la lengua castellana, Madrid, 1914. (DIC. CAST.)

Diccionario de mexicanismos, Francisco J. Santamaría, 1959. (DIC. MEXICAN.)

Diccionario de voces y expressiones argentinas, temas argentinos, Félix Caluccio, 1979. (DIC.ARGENT.)

Diccionario Durvan de la lengua española, 1984. (DIC. DURVAN)

Diccionario general de la lengua catalana, Barcelona, Edhasa, 1979. (DIC. CATALAN)

Enciclopedia del idioma. Diccionario histórico y moderno de la lengua española (Siglo XII al XX), Martín Alonso, 1958, vol. 1-3. (ENC. IDIOMA)

Gran diccionario de la lengua española, Diccionario de Uso, 1985. (GRAN DIC.)

María Moliner, Diccionario de uso del español, 1982, vol. 1-2. (M. MOLINER)

Vocabulario de Puerto Rico, Augusto Malaret, 1955. (VOC.P.R.)

8 *ÉTUDES PORTANT SUR LES FORMES POUR S'ADRESSER À UNE SEULE PERSONNE*

ALMASOV, A., «*Vos* and *vosotros* as formal address in modern Spanish», *Hispania*, no.57, mai 1974, pp.304-310.

BARRENECHEA, A.M. et ALONSO, A. «Los pronombres personales sujetos en el español hablado en Buenos Aires», *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977, pp.333-349.

DEL CASTILLO MATHIEU, N., «Testimonio del uso de 'vuestra merced', 'vos' y 'tú' en América (1500-1650)», *Thesaurus, boletín del instituto de Caro y Cuervo*, vol. 37, Bogotá, no.3, 1982, pp.602-644.

FONTANELLA DE WEINBERG, M.B., «La evolución de los pronombres de tratamientos en el español bonaerense», *Thesaurus, boletín del instituto Caro y Cuervo*, vol. 35, Bogotá, 1970, pp.1-11.

———, «La constitución del paradigma pronominal de voseo», *Thesaurus*, vol. 32, 1977, pp.227-241.

———, «La oposición <cantes/cantés> en el español de Buenos Aires», *Thesaurus, boletín del instituto Caro y Cuervo*, vol. 34, 1979, pp.72-83.

LAPESA, R., «Las formas verbales de segunda persona y los orígenes del voseo», *Actas del tercer congreso internacional de hispanistas*, México, El Colegio de México, 1970, pp.519-531.

RONA, J.P., *Geografía y morfología del voseo*, Porto Alegre, pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul, 1967.

SIRACUSA, M.I., «Morfología verbal del voseo en el habla culta de Buenos Aires», *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977, pp.383-393.

SOLÉ, Y.R., «Correlaciones socio-culturales del uso de *tú/vos* y *Ud.* en la Argentina, Perú y Puerto Rico», *Thesaurus*, vol. 25, 1970, pp.1-35.

———, «Sociocultural determinants of symmetrical and asymmetrical address forms in Spanish», *Hispania*, vol. 61, déc. 1978, pp.940-949.

8.1 *ÉTUDES MENTIONNANT LES FORMES POUR S'ADRESSER À UNE PERSONNE*

AGÜERO, A., «El español de Costa Rica y sus atlas lingüísticos», *Presente y futuro de la lengua española, Actas de la asamblea de filología del I congreso de instituciones hispánicas*, Madrid, vol. 1, OFINES, 1963, pp.135-152.

ALFONSO, L., «Tendencias actuales del español en la Argentina», *Presente y futuro de la lengua española, Actas de la asamblea de filología del I congreso de instituciones hispánicas*, Madrid, vol.1, OFINES, 1963, pp.161-182.

ALONSO, A., *El problema de la lengua en América*, Madrid, Espasa-Calpa s.a., 1935.

BORETTI MACCHIA, S.H., *El español hablado en el litoral Argentino, el pronombre, Consejo de investigaciones*, Universidad Nacional de Rosario, 1977, pp.6-16.

BOUZET, J., *Grammaire espagnole, classes supérieures de l'enseignement secondaire, préparation à la licence*, Paris, les procédés Dorel, 1978, p.61.

CANFIELD, D.L., *Op.cit.*, 1988, p.32.

DEL ROSARIO, R., *Op.cit.*, 1970, pp.44-48, 88, 105, 117-118, 151-161.

DONNI DE MIRANDE, N., *art.cit.*, pp.395-415.

GILI GAYA S., *Curso superior de sintaxis española*, Barcelone, 9ième éd., 1964, pp.230-231.

KANY, C.E., *Loc.cit.*

MONTES GIRALDO, J.J., *art.cit.*, pp.23-92.

MORENO DE ALBA, J.G., *El español en América*, México, Fondo de cultura económica, 1988, pp.167-174.

OROZ, R., *art.cit.* 1963, p.100.

RESNICK, M.C., *Op.cit.*, 484p.

RIMGAILA, B. et CRISTINA, R.T., *Op.cit.*, p.91.

SICILIANO, E.A., «The "vosotros" form again», *Hispania*, no.54, déc. 1971, pp.915-916.

SIRACUSA, M.I., «Los pronombres personales sujetos en el español hablado en Buenos Aires», *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977, pp.333-349.

TOSCANO, H., *art.cit.*

TERRELL, T.D., *art.cit.*, 1979, p.606.

VIDAL DE BATTINI, B.E., *art.cit.*, pp.183-192.

437

Ce livre a été révisé et corrigé par l'auteure

en collaboration avec

Monsieur Lionel Guimont

Denise Perron *enseigne dans plusieurs institutions universitaires du Québec depuis 1981. Après avoir enseigné le français, langue seconde, elle se consacre bientôt à l'espagnol et à la didactique des langues. En 1992, elle obtient un doctorat en linguistique (didactique des langues). Elle a publié un article sur la compréhension orale et la sensibilisation à la variation linguistique de l'espagnol, un livre sur les concepts linguistiques employés en didactique des langues (en collaboration avec monsieur Gerardo Alvarez), un cahier d'exercices en espagnol ainsi qu'un récit poétique en espagnol.*